

En spenning mellom endring og skolekultur

Hvilken rolle spiller ledelse i endring av etablerte skolekulturer?

Eskil Dahl Rotherud



Master i utdanningsledelse
Institutt for lærarutdanning og skole utvikling

UNIVERSITETET I OSLO

Våren 2014

En spenning mellom endring og skolekultur

Hvilken rolle spiller ledelse i endring av etablerte skolekulturer?

© Eskil Dahl Rotherud

2014

En spenning mellom endring og skolekultur:

Hvilken rolle spiller ledelse i endring av etablerte skolekulturer?

av Eskil Dahl Rotherud

<http://www.duo.uio.no/>

Trykk: Rådhuset trykkeri, Hønefoss

Sammendrag

I denne masteroppgaven tar jeg for meg hvilken rolle ledelse spiller i endring av etablerte skolekulturer. Oppgavens tematikk er viktig for enhver skoleleder som ønsker å utvikle skolen som en kunnskapsorganisasjon. Hensikten med denne masteroppgaven er å forstå bedre hvordan skolekulturer kan være styrende og dominerende i forhold til skoleutvikling og hvordan lederrollen kan motvirke og påvirke disse skolekulturene til å virke i ønsket retning.

Oppgavens problemstilling er: *Hvilken rolle spiller ledelse i endring av etablerte skolekulturer?* Denne problemstillingen er forsøkt belyst gjennom forskningsspørsmålene: Hvor styrende er en skolekultur? Hvilke strategier bruker en skoleledelse for å påvirke skolekulturen i ønsket retning? Hvordan kan legitimitet for endring skapes?

Spenningen mellom endring og skolekultur er aktualisert gjennom en casestudie av en anonymisert skole som i denne oppgaven har fått tildelt det fiktive navnet Fuglekvitter skole. Jeg har benyttet semistrukturerte intervjuer av fire impliserte aktører fra en utvalgt skole og transkripsjonene av disse intervjuene har utgjort mitt datagrunnlag. Gjennom å se mine funn i lys av teorier om skolekultur, ledelse og legitimitet så har jeg forsøkt å finne svar på mine forskningsspørsmål.

Mine funn viser at skolekulturer, hvis forholdene ligger til rette for det, kan være sterkt styrende i en skole. Samtidig viser funnene at det er mulig å påvirke og styre en skolekultur i ønsket retning, men dette krever kompetanse, kjennskap og forståelse for spenningsforholdet mellom endring og skolekultur. Den tydeligste enkeltfaktoren som har kommet frem i forhold til å få til endringsprosesser er at ledelsen må involvere alle nivåer i skolen når det gjelder medvirkning. Ved å ha en nedenfra-og-opp-tilnærming på ledelse vil dette i større grad gjøre skolens aktørberedskap mottakelig for de endringer som skal implementeres. Denne enkeltfaktoren kan ses i lys av distribuert ledelse. Dette er en form for ledelse som gjennom gode relasjonelle ferdigheter vil være legitimitesbyggende. Videre kan det virke som tidsperspektivet spiller en rolle i forhold til endring. Det tar tid å gjøre aktørene i en skolekultur klare for endringer. Ting må modnes over tid før mottakeligheten hos aktørene i en skole er klare for endring. Implementering av nye skoleprosjekter må således ikke gjennomføres for raskt.

Forord

Når jeg nå leverer denne oppgaven som en avslutning på mitt masterstudium så er det med en visshet om at jeg har ervervet meg verdifull kompetanse, ny kunnskap og forståelse for viktige felt innenfor for skoleforskning. Jeg føler meg mer moden, kompetent og klok nå enn ved studiestart for 5 år siden. Om det er alderen eller studiet får andre vurdere, men jeg velger å tro på det sistnevnte.

Gjennom studiet utdanningsledelse har jeg fått nye perspektiv på områder innenfor ledelse og skoleforskning, og aller størst interesse har jeg nok fått for tematikken rundt skolekulturer og endringsprosesser. I løpet av første studieår fattet jeg stor interesse for Gunnar Berg og Andy Hargreaves sine teorier om disse temaene. Jeg opplevde temaene som praksisnære, og således var det lett å relatere dette til egen praksis som skoleleder, men også gjennom observert praksis av andre skoleledere. Undersøkelsen er ikke på noen måte banebrytende, men endringsledelse er noe som jeg finner svært interessant, og således har prosessen med denne oppgaven vært veldig lærerik.

Denne oppgaven markerer slutten på noen flotte studieår. Veien har innimellom føltes lang og kronglete, og til tider har det vært i overkant utfordrende med full jobb, familieliv og små barn som krever sitt. Likevel overskygges dette av alle de spennende menneskene jeg har møtt og de positive erfaringene jeg har fått med meg.

En slik oppgave er ikke mulig å få til uten bidrag og innspill fra andre. Det er derfor naturlig å takke mine fire informanter i skoleundersøkelsen for at de stilte seg til disposisjon slik at jeg kunne gjennomføre prosjektet mitt. Jeg har også vært heldige som har hatt en arbeidsgiver som har støttet og oppmuntret meg. Takk til Ringerike kommune og kommunalsjef for oppvekst, Magnar Ågotnes. Jeg vil også rette en stor takk til min veileder, Djiana Tiplic. Hennes konstruktive og konkrete tilbakemeldinger har vært helt avgjørende for gjennomføringen av denne masteroppgaven.

Og til slutt -

En stor takk til min fantastiske kone, Kjersti Nyland Rotherud.

Jeg er veldig heldig som har henne.

Innholdsfortegnelse

En spenning mellom endring og skolekultur.....	II
Sammendrag.....	III
Forord.....	IV
Innholdsfortegnelse	V
1 Innledning.....	1
1.1 Bakgrunn for valg av tema	1
1.2 Problemstilling og forskningsspørsmål	2
1.3 Fuglekvitter skole: empirisk kontekst.....	3
1.4 Oppgavens struktur.....	4
2 Teoridel	5
2.1 Skolekulturer	6
2.1.1 Individualisme	6
2.1.2 Samarbeid og påtvunget kollegialitet	8
2.1.3 Bevegelig mosaikk	9
2.1.4 Den pedagogiske arven	11
2.2 Ledelsestrategier for å påvirke en skolekultur i ønsket retning	14
2.2.1 Kunnskap i skolen – SEKI-modellen	14
2.2.2 Distribuert ledelse	17
2.3 Lederrollen: Legitimitet og endring	20
2.4 Oppsummering	22
3 Metode.....	24
3.1 Forskningsdesign	24
3.1.1 Valg av skole	25
3.2 Det kvalitative forskningsintervju	26
3.3 Valg av informanter.....	28
3.4 Intervjuguide	30
3.4.1 Gjennomføring av intervjuene	30
3.5 Transkribering	31
3.6 Dataanalyse.....	31
3.7 Reliabilitet	33
3.8 Validitet	34

3.9	Etikk.....	36
3.10	Oppsummering.....	38
4	Datapresentasjon og analyse	39
4.1	Skolekulturer	39
4.1.1	Oppsummering	42
4.2	Ledelsesstrategier for å påvirke en skolekultur i ønsket retning	43
4.2.1	Oppsummering	46
4.3	Hvordan kan legitimitet for endring skapes?.....	46
4.3.1	Oppsummering	48
5	Drøfting	50
5.1	Skolekulturer	50
5.2	Ledelsesstrategier for å påvirke en skolekultur i ønsket retning	53
5.3	Legitimitet for endring.....	57
5.4	Ledelses rolle i endring av etablerte skolekulturer	60
6	Konklusjon og Implikasjoner	62
6.1	Implikasjoner for ledelse	63
	Figurliste.....	65
	Tabeller.....	66
	Litteraturliste	67
	Vedlegg 1 Intervjuguide.....	70
	Vedlegg 2 Intervjuguide leder.....	71
	Vedlegg 3 Invitasjon til informanter	72
	Vedlegg 4 Informasjon til informanter.....	73
	Vedlegg 5 Eksempel på analyse av intervjudata (Utdrag)	75

1 Innledning

1.1 Bakgrunn for valg av tema

Skoleledere får hvert år i oppdrag fra utdanningsdirektoratet å iverksette nye lover og forskrifter. Dette ansvaret er hjemlet i opplæringsloven § 9.1, der det står at det er skoleledelsens ansvar å utvikle skolen i henhold til læreplaner og nye forskrifter. I tillegg legger sentrale, nasjonale føringer sterk vekt på at skolen skal være i stadig utvikling. Stortingsmelding nr. 30 (2003-2004), *Kultur for læring*, sier at skolen skal være en lærende organisasjon. Begrepet lærende organisasjoner beskrives i meldingen som organisasjoner som konstant er i en læringsprosess. Den samme stortingsmeldingen vektlegger lederrollen og dyktig ledelse som vesentlige faktorer for at en skole skal lykkes i sitt utviklingsarbeid. Viktigheten av god ledelse understrekes ytterligere i senere styringsdokumenter, for eksempel i Kunnskapsløftet¹, som blant annet sier noe om hvor viktig ledelse er for pedagogisk utviklingsarbeid og bevissthet rundt dette. Man kan dermed si at skolelederrollen er utsatt for et ytre press i form av formelle styringsdokumenter. Bakteppet for oppgaven er altså at implementeringen av nye utviklingsprosjekter ikke er uten komplikasjoner og at god ledelse er en avgjørende faktor for å lykkes.

I en etablert skolekultur med høy grad av kompetanse vil det fort kunne oppstå et indre press mot å innføre nye prosjekter. I en slik skolekultur vil det kunne være utfordrende å få til gode endringsprosesser. Det stiller store krav til ledelse, både i teori og praksis. Mange ledere har erfart at det er utfordrende og krevende å få til gode endringer eller fornyinger i ei personalgruppe bestående av etablerte og erfarne lærere. De fleste som jobber i en skoleorganisasjon har nok i skolens korridorer hørt utsagn som; «*dette har vi opplevd før*» og «*vi kan ikke kaste oss på alt som er nytt,*» som kommentarer til nye direktiver og forskrifter.

Noe av det grunnleggende i endringsarbeid er således å forstå den enkeltes skoles skolekultur, og at man må tenke på skolen som et sosialt system. Skolekulturen gir vesentlige premisser for den virksomheten som drives i skolen, og utgjør på den måten en av nøkkelfaktorene i en utviklingsprosess (Berg 2007). En skolekultur kan påvirke endringsprosesser i negativ eller

¹ Kunnskapsløftet ble innført i august 2006. Denne læreplanen gjelder for alle elevene i hele den 13 årlige grunnutdanningen. Målet for Kunnskapsløftet er at alle elever skal utvikle grunnleggende ferdigheter og kompetanse for å kunne ta aktivt del i kunnskapssamfunnet <http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/tema/grunnopplaring/kunnskapsloefet.html?id=1411>

positiv retning. Skoleutvikling som ikke tar høyde for den sosiale organisasjonen og konteksten hvor endringen introduseres, mislykkes ofte fordi skolekulturen influerer på viljen til endring (Jahnsen & Nordahl, 2011). Skolelederrollen befinner seg således i et spenningsforhold mellom endring og skolekultur.

I følge Jahnsen & Nordahl (2011) viser forskning til at mange utviklingsarbeid i skolen gjennomføres uten tilstrekkelig kunnskap om endringsprosesser, med den følge at den nye kunnskapen som ønskes innført i organisasjonen, ikke i tilstrekkelig grad blir implementert. En viktig betingelse for at endringsarbeidet skal være vellykket er at det jobbes planmessig og systematisk med dette over tid (Jahnsen & Nordahl 2011). Dette danner grunnlaget for denne studien der hensikten er utforske spenningsforholdet mellom endring og skolekultur.

1.2 Problemstilling og forskningsspørsmål

I dette kapittelet har jeg satt fokus på spenningsforholdet mellom endring og skolekultur, og jeg har vist hvordan dette er et komplekst fenomen som skaper implikasjoner for lederrollen. Oppgavens problemstillingen berører begrepene endring, skolekultur og ledelse. I oppgaven vil jeg forsøke å binde disse begrepene sammen til en helhet som til slutt skal beskrive spenningsforholdet mellom ledelse og skolekultur. Ut ifra den ovennevnte innledningen så har jeg formulert følgende problemstilling for min masteroppgave:

Hvilken rolle spiller ledelse i endring av etablerte skolekulturer?

Videre skal jeg belyse og begrense problemstillingen gjennom tre forskningsspørsmål.

Berg (2007) framhever begrepet skolekultur som en nøkkelfaktor i skoleutviklingssammenheng. Han beskriver skolekultur som et usynlig regelsystem som på et uformelt plan styrer den administrative og den pedagogiske virksomheten i den enkelte skole. Dette er bakgrunnen for det første forskningsspørsmålet: ***Hvor styrende er en skolekultur?***

Raske endringer og omstillinger i arbeidslivet stiller nye krav til kunnskap om endringsledelse. Om dette sier Jacobsen (2007) at det å forstå kompleksiteten i endringsfenomenet er helt sentralt for å kunne velge riktig strategi når man skal endre

organisasjoner på en planlagt og målrettet måte. Dette er bakgrunnen for det andre forskningsspørsmålet: *Hvilke strategier bruker en skoleledelse for å påvirke skolekulturen i ønsket retning?*

Stortingsmelding 19 (2009–2010) *Tid til læring*, omtaler skoleledelse som en viktig forutsetning for å lykkes med læringsarbeidet. Møller (1996) sier at for å lykkes som leder må du ha legitimitet og at denne legitimiteten må skapes og gjenskapes i møte med det pedagogiske personalet. Dette er bakgrunnen for det tredje forskningsspørsmålet: *Hvordan kan legitimitet for endring skapes i en skoleorganisasjon?*

1.3 Fuglekvitter skole: empirisk kontekst

Gjennom en empirisk studie av Fuglekvitter skole ønsker jeg å belyse ulike sider av den ovennevnte problematikken rundt spenning. Fuglekvitter skole vært igjennom et lederskifte de siste årene og den nye ledelsen har tydelig vurdert lederoppgavene annerledes enn den forrige rektoren. Dette har skapt et tydelig kulturskifte i hvordan skolen drives på, men samtidig har den gamle skolekulturen sittet i veggene på skolen, og tidvis strittet imot nye prosjekter og regelendringer. Dette har skapt synlige spenninger mellom skolekultur og ledelse på skolen. Nåværende rektor styrer som nevnt skolen på en annen måte enn hva som ble gjort tidligere, og det er naturlig å se for seg at dette skaper en spenning mellom ledelse og skolekultur. Helt konkret kommer dette til uttrykk i implementeringen av, eller forsøket på å implementere, to skoleprosjekter ved Fuglekvitter skole, henholdsvis Svaneprojektet og LP-modellen.

Gjennom min studie av Fuglekvitter skole er målet å utforske spenningsforholdet mellom endring og skolekultur, samt se på hvilke implikasjoner dette har for ledelse. Jeg ønsker også å finne fram til strategier som fungerer i forhold til det å kunne styre en skolekultur. Målet blir dermed å etablere kunnskap om det å påvirke noens handlemåte i en bestemt og ønsket retning (Jacobsen 2011).

1.4 Oppgavens struktur

I kapittel 2 presenteres teori som jeg mener er relevant for å belyse mine forskningsspørsmål. Innenfor begrepet skolekultur så har jeg i hovedsak valgt teorier fra Andy Hargreaves om de forskjellige skolekulturene, og videre har jeg valgt teori fra Gunnar Berg som omhandler den pedagogiske arven. Innenfor ledelsesstrategier har jeg benytte Nonaka og Takeuchi sin SEKI-modell. Denne beskriver på en god måte kunnskapsutvikling og implementering av ny kunnskap. Videre presenterer jeg distribuert ledelse. Denne form for ledelse presenteres hos et mangfold av teoretikere, men jeg har i hovedsak benyttet meg av Møller (1996). Del tre av teorikapittelet omhandler lederrollen sett i lys av legitimitet. Her bruker jeg blant annet friromsmodellen til Berg (2007).

Kapittel 3 beskriver metodedelen. Her presenterer jeg og begrunner valg av forskningsdesign. Videre omtales det kvalitative forskningsintervju, intervjuguide, transkribering, dataanalyse, reliabilitet, validitet og til slutt beskriver jeg noen etiske utfordringer. Jeg har samlet inn data ved hjelp av fire semistrukturerte intervjuer.

Kapittel 4 presenterer data og empiriske funn. Kapittelet er strukturert etter oppgavens tre forskningsspørsmål. Dataene blir derfor presentert etter skolekultur, ledelsesstrategier og legitimitet. I all hovedsak er det data fra intervjuene som presenteres.

I Kapittel 5 diskuterer jeg de funn som jeg mener er spesielt interessante opp mot den utvalgte teorien. Denne delen er også strukturert etter de tre forskningsspørsmålene. Avslutningsvis forsøker jeg å svare på oppgavens problemstilling.

Kapittel 6 avslutter oppgaven. Her tar jeg for meg implikasjoner for ledelse, samt at jeg konkluderer med de funnene jeg har funnet i min undersøkelse.

2 Teoridel

I dette kapittelet presenteres teorier som er knyttet til spenninger mellom endringsprosesser, skolekultur og ledelse. Kapittelet er delt opp i tre hoveddeler som hver for seg forsøker å belyse mine tre forskningsspørsmål.

I kapittel 2.1 beskrives forskjellige typer skolekulturer. Skolekulturen vil variere fra skole til skole, men også innenfor hver skole kan en finne ulike lærerkulturer. Hargreaves (2008) beskriver ulike kulturer, blant annet individualisme, samarbeid, påtvunget kollegialitet og det som beskrives som en blanding av alle kulturene - bevegelig mosaikk. Disse begrepene om skolekultur vil hjelpe meg med å forstå hvordan skolekultur kan påvirke endringsprosesser ved en skole. Videre som en forklaring på skolekultur vil jeg bruke Berg sine begreper om den pedagogiske arven og aktørberedskap. Kjennskap til skolens aktører og kjennskap til skolens vilje til å endre på eksisterende strukturer er vesentlig for endringsledelse. Berg (2007) sier at hvis ledere skal kunne påvirke skolens praksis, må det blant skolens aktører foreligge en mottakelighet som kan uttrykkes som aktørberedskap.

I delkapittel 2.2 rettes fokuset i retning av lederperspektiver, kunnskapsinnlæring og hvordan innlæringen kan foregå. Det er ikke nok å sette i gang endringsprosesser, det er også vesentlig for å lykkes, at man har kunnskaper om selve innlæringen og hvordan man kan implementere på en god måte. Agyris og Schön sier noe om dette gjennom sin SEKI-modell. Den fokuserer på organisasjons- og kunnskapsinnlæring, noe som er nødvendig kunnskap for å kunne få til gode endringsprosesser. Videre beskrives ledelse sett i lys av distribuert ledelse. Møller (1996) beskriver distribuert ledelse som relasjoner mellom ledere og andre i organisasjonen. Dette er et godt utgangspunkt for å se på spenningsforholdet mellom endring og kultur. Av mange teorier og begreper om ledelse så passer dette perspektivet godt i forhold til oppgaven og min undersøkelse ved Fuglekvitter skole.

I delkapittel 3.3 ser jeg på legitimitetsperspektiver. I første del av dette kapittelet beskrives legitimitet i forhold til teorier fra Møller, mens friromsmodellen brukes i den siste delen til å beskrive legitimitetsperspektivet i noe videre forstand. Begrepene knytter jeg opp mot mitt fokusområde, det vil si spenninger mellom endring og skolekultur.

2.1 Skolekulturer

Kjennskap til skolekulturer er vesentlig for å lykkes med endringsprosesser fordi kulturen legger vesentlige premisser til grunn for den virksomheten som drives på hver enkelt skole, og utgjør på den måten en av nøkkelfaktorene i en utviklingsprosess (Berg 2007). Berg (2007) hevder at skolekultur er den mest kritiske faktor i utviklingsarbeid. Dette understøttes av Hargreaves (2008) som hevder at lærerne mer enn noen andre, er nøkkelen til endring i skolen. Med dette som et utgangspunkt så er det viktig å vite hvilke lærerkulturer som finnes og innholdet i disse.

«Innholdet i lærerkulturen består av alle de vesentlige holdninger, verdier, overbevisninger, vaner, antakelser og måter å gjøre ting på som en bestemt gruppe lærere, større eller mindre, er felles om. Vi kan se dette innholdet i lærernes meninger, ytringer og handlinger. Det er slik vi gjør det her hos oss» (Hargreaves 2008, s. 173).

Etter Hargreaves (2008) sitt syn «finnes det i bredere forstand fire former for lærerkulturer, som hver især har svært forskjellige implikasjoner for lærerarbeidet og for endringer i skolen» (s. 174). Disse kulturene er individualisme, samarbeid, påtvungen kollegialitet og balkanisering. I tillegg opererer han med en femte kultur, bevegelig mosaikk, som er en blanding av de fire nevnte kulturene. I det følgende tar jeg for meg de kulturene som er mest relevante i forhold til studien ved Fuglekvitter skole.

2.1.1 Individualisme

Å utvikle gode kollektive prosesser der lærerne blir forpliktet og viser lojalitet i forhold til utviklingsmål og arbeidsprosesser er viktig, men det er alltid noen som tenker annerledes. Hargreaves (2008) beskriver det på følgende måte:

«Det er en utbredt oppfatning at de egenskaper og kjennetegn som faller under merkelappene lærerindividualisme, isolasjon og det som er blitt kalt privatisme, utgjør alvorlige trusler eller sperrer for lærernes utvikling som yrkesutøvere, gjennomføring av endringer og utviklingen av felles pedagogiske mål» (s.171).

Sitatet fra Hargreaves er noe de fleste med kjennskap til en skoleorganisasjon vil kjenne seg igjen i. Den lærende organisasjon utvikles i stor grad gjennom kollektivet og er således avhengig av at individene trekker i samme retning.

De fleste lærere underviser fortsatt alene i et lukket klasserom, og er således både fysisk og strukturelt adskilt fra resten av kollegiet i løpet av undervisningsøktene. Hargreaves (2008) referer til Lortie sitt begrep «egg-kartong-kultur,» der det blir beskrevet hvordan isolerte klasserom skiller lærerne fra hverandre, og på den måten ikke vet noe om de andres lærernes klasseromspraksis. Likevel sier Hargreaves (2008) at det finnes positive aspekter også ved individualisme, og at vi må se på individualisme som et *«komplekst sosialt og kulturelt fenomen med mange betydninger – og ikke bare negative»* (s.180).

I den norske skolen er det flere faktorer som styrer mot individualisme. Tradisjonelt er skolebyggene bygd opp med klasserommene som adskilte enheter. Dette er fysisk vanskelig å endre og vil legge føringer for en mer tvungen individualisme (Hargreaves 2008). Herunder vil vi også finne betydelige begrensninger i form av dårlige og upraktiske skolebygg, trange og overbefolkete arbeidsplasser og timeplanlegging som vanskeliggjør samarbeid.

Videre opererer Hargreaves (2008) med strategisk individualisme. En travel arbeidsdag medfører at mange velger å jobbe alene for å få gjort unna retting, planlegging og andre gjøremål, i stedet for å bruke tid på samarbeid som vil kreve mer tid. Denne strategiske tilnærmingen kan bære preg av tvungen individualisme fordi man ikke har noe valg hvis man skal få gjort jobben sin utført innenfor arbeidstiden. Økende krav, dokumentering og målstyring fører dermed til at lærerne må tenke energiøkonomiserende. Dessverre vil dette kunne gå ut over gode læringsprosesser. Det at man jobber alene i klasserommet er på mange måter noe man kan akseptere, men det er uheldig hvis man jobber alene med resten av planleggingen også.

Det er lett å kjenne seg igjen i disse tre formene for individualisme (dvs. egg-kartong-kultur, tvungen individualisme og strategisk individualisme). De fleste skoler opplever som regel alle disse formene for individualisme. Lærere som velger en selvvalgt form for individualisme finnes i de fleste skoler, og ofte kan dette bli sett på som uheldig, spesielt fra et lederperspektiv. Likevel bør det være mulig å gi rom for individualitet og individualisme, og

ikke bare se på det som noe negativt fordi det også kan skape kreativitet og motsatser til den etablerte kulturen: *«en levende lærerkultur bør være i stand til å unngå individualismens begrensninger og samtidig verdsette dens kreative muligheter»* (Hargreaves 2008, s.192).

I det neste delkapittelet omhandles motsatsen til individualisme. Om viktigheten av samarbeid uttrykker Hargreaves (2008) følgende:

«Det en lærer foretar seg i klasserommet, i form av undervisningsstil og strategier, blir sterkt påvirket av synspunkter og holdninger hos kollegene. Slik sett er lærerkulturen, forholdet mellom læreren og kollegene, et av de aspektene ved lærerens liv og arbeid som har størst betydning» (s. 173).

2.1.2 Samarbeid og påtvunget kollegialitet

Samarbeid og kollegialitet er i seg selv positivt ladede begreper, og dette er også noe vi automatisk forbinder med gode læringsprosesser og skoleutvikling. Hargreaves (2008) hevder at disse to formene for samarbeid er vesentlige for å få til en rekonstruering av skolen utenfra og utvikling av den innenfra.

«Samarbeid og kollegialitet blir ikke bare ansett som positivt for lærernes profesjonelle utvikling og internt initierte skoleutvikling, men blir også av mange betraktet som viktig for gjennomføringen av endringer der initiativet kommer utenfra. Forholdet til gjennomføringen av sentralstyrte læreplanreformer er en hovedfaktor her» (Hargreaves 2008, s.195).

Samarbeid og kollegialitet er selvsagt ikke løsningen på alt som har med den gode skole å gjøre, men det er ingen tvil om at skoler som er preget av utstrakt samarbeid og kollegialitet, sitter i førersetet i forhold til å få til en effektiv og lærende organisasjon.

«Kollegialitet og samarbeid mellom lærere er ikke bare viktig for å skape bedre moral og større tilfredshet blant lærerne, men er absolutt nødvendig om vi ønsker undervisning på høyeste nivå (...). Kollegialitet og samarbeid er også nødvendig for å sikre at lærerne drar nytte av sine erfaringer og forutsetter å utvikle seg gjennom hele sitt liv som yrkesaktiv» (Hargreaves 2008, s.196).

I følge Hargreaves (2008) er det en konsensus om at samarbeid er riktig vei å gå for å få til en god skole, men likevel kan det være elementer som er problematiserende. Når skal man få til å samarbeide? Har den enkelte skole gode nok arbeidsplasser eller rom som samarbeidet kan foregå på?

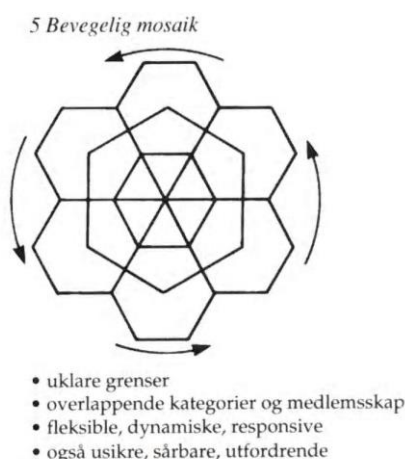
Hargreaves (2008) opererer med forskjellige samarbeidskulturer, og han setter flere av disse opp i en skala der de forskjellige samarbeidsdimensjonene står som motsetninger til hverandre. Han skiller da på samarbeidskulturer i dynamiske skoler og skoler med påtvunget kollegialitet. Jeg vil derfor i det følgende trekke fram noen linjer mellom disse motsetningene: Spontanitet, der samarbeidskulturene oppstår naturlig ut av skolens sosiale grupper, blir sett på som mer positivt enn administrativ regulering, der lærerne samarbeider ut fra faste møter som er pålagt av ledelsen. Dette kan ses i sammenheng med den neste dimensjonen, der samarbeidet baserer seg på frivillighet på den ene siden, eller som pålegg og krav på den andre siden. Utviklingsorientering, der lærerne selv ønsker å utvikle seg, blir sett på som bedre enn implementeringsorientering, der man er tvunget til innføring av lovpålagte regulativer og direktiver. I den siste dimensjonen, uforutsigbarhet mot forutsigbarhet, vil uforutsigbarheten kunne føre til usikkerhet rundt hva som kommer ut av samarbeidet, men med forutsigbarhet kan det oppleves mer oversiktlig og tryggere fordi man ser hva som kommer ut av samarbeidet.

I utgangspunktet virker det opplagt hvilke av de ovennevnte samarbeidskulturene som vil fungere best, men bildet er noe mer komplekst enn som så. Det er fordeler og ulemper ved alle dimensjonene, og det er vel mer riktig å si at man må bruke elementer fra hver og en av de, og at det vil være glidende overganger mellom dem. Dette er hva Hargreaves (2008) kaller for den bevegelige mosaikk.

2.1.3 Bevegelig mosaikk

Hargreaves (2008) bruker metaforen bevegelig mosaikk, for å forklare endringer og utviklingsprosesser i lærernes hverdag. Det er en flerdimensjonal mosaikkform der de ulike delene påvirker hverandre. Det dreier seg om å bygge opp distribuerte kompetanseenheter i skoleorganisasjonen. Enhetene kan organiseres på ulike måter, alt etter skolens størrelse, behov og personalets sammensetning og kompetanse. Et viktig poeng er at ikke alle trenger å

bli like gode på alt, og at ledelsen ikke skal være den allvitende part som er diskusjonspartner eller rådgiver på alle områder. Dette er prinsippet bak en oppfatning av ledelse som en distribuert aktivitet. Denne typen samarbeid og samhandling innad i organisasjonen må initieres av en ledelse som fokuserer på relasjoner, og som fordeler ansvar og arbeidsoppgaver ut i enheten.



Figur 1: Bevegelig mosaikk (Hargreaves 2008, s. 247)

«Fleksible organisasjonsstrukturer som har likheter med den bevegelige mosaikk-metaforen, er sårt tiltrengt i våre skoler, særlig på videregående nivå, for at skoler og lærere skal bli bedre i stand til å håndtere opplæringsbehovene hos elever som vokser opp i et komplekst, teknologisk avansert samfunn med et høyt oppdrevet tempo. Men den bevegelige mosaikken kan lett bli den manipulerende mosaikk, med lærere og skoler som har ansvar, men ikke makt, fordi læreplaner og testsystemer, og dermed de viktigste produktene av lærernes arbeid, er underlagt sentralstyring» (Hargreaves 2008, s. 82).

Hargreaves (2008) sier at det ser ut til at de organisasjonene som vil klare seg best i det postmoderne samfunnet er de med fleksibilitet, kreativitet, tilpasningsdyktighet, samarbeid og problemløsningsdyktighet. Dette kan være en stor utfordring for en så stor organisasjon som skolen som styres av stat og kommune. Den enkelte skole må i så fall være opptatt av å være letende etter sitt eget handlingsrom for å kunne tilpasse seg det postmoderne samfunn. Det vil være lettere for den enkelte skole på et mikronivå, enn skolen sett i et makroperspektiv. Likevel er det fortsatt viktig å ha noen faste rammer og noe faste mål og strukturer å jobbe

etter. Skolene må fortsatt ha felles mål og forpliktelser, men man må samtidig ha en fleksibel organisasjonsstruktur tilpasset dagens raske endringstempo.

Som en naturlig sammenheng ut fra teoriene til Hargreaves, så favoriseres modellen den bevegelige mosaikk, som det beste alternativet for fremtidens skole. Det betyr at man i dagens samfunn er avhengig av å utdanne lærere som er flinke på relasjoner, har ferdigheter for samarbeid og tverrfaglig orientering, som er fleksible og som er kunnskapssøkende på tvers av fagområder, men for å kunne forstå den bevegelige mosaikk og fremtidens skole bedre så er det viktig å se skolen i et historisk perspektiv. Berg (2007) operer med den pedagogiske arven for å se skolen i et historisk sammenheng. Denne modellen blir nærmere omhandlet i det påfølgende delkapittelet.

2.1.4 Den pedagogiske arven

Det vil ofte ta lang tid å endre innholdet i skolen, og selv når ting er endret så kan noen lærere eller ledere fortsette slik man gjorde før, uten å ta innover seg at det nå er nye planer som må følges. Årsakene til at noen skoler endrer seg, mens andre ikke gjør det kan nok sees på forskjellige måter. Berg (2007) skriver at skolen styres av den pedagogisk arven, som kan forstås som den skjulte og den offisielle læreplanen. Berg (2007) poengterer at skolen drives offisielt etter de formelle læreplanene, men at det ofte er den skjulte læreplanen som kan være drivkraften i en skolekultur. Dette viser til at dagens skole må ses i en historisk sammenheng.

I forhold til spenningen som finnes mellom endring og skolekultur så er aktørberedskapen en nøkkelfaktor i forhold til i hvilken grad det er mulig å få til endring eller skoleutvikling. Berg (2007) beskriver skolekultur som et usynlig regelsystem som på et uformelt plan styrer den administrative og den pedagogiske virksomheten i den enkelte skole. Det kan være flere skolekulturer i en og samme skole og ulike skoler kan ha forskjellige kulturer (Berg 2007). Dette kan forklares med at ulike skoleslag har ulike historiske tradisjoner. I ungdomsskolen eller på videregående kan det være forskjellige fagkulturer, der realistene danner en kultur, mens språk eller samfunnsfaglige danner en annen. På barneskolen har man disse skillene mellom småtrinn og mellomtrinn. Det er også et strukturelt skille i forhold til arbeidstid. Småskolelærerne har ingen fritimer, men slutter til gjengjeld sine undervisningsøkter tidligere. Det vil derfor være forskjeller i tid og rom for når man kan sosialisere seg. Man vil

også kunne finne egne kulturer som er skapt gjennom utdanning. I Norge, og ikke langt tilbake i tid, var det en tradisjon og overvekt av førskolelærere på småtrinnene, mens adjunkter regjerte oppover i klassetrinnene. I tillegg så integrerer vi her til lands spesialundervisning og elever med store helseutfordringer, noe som vil skape kulturer med assistenter, vernepleier og annet personell som hjelper til. Dette kan føre til at skolekulturer er abstrakte og vanskelig å få tak i. Til tross for at en skole kan ha flere kulturer, vil det ofte være en som er mer dominerende enn de andre. De som representerer denne dominerende kulturen er ofte uformelle ledere og skolens reelle makthavere (Berg 2007).

Berg (2007) setter skolekultur inn i større historisk sammenheng, og for å illustrere, sammenligner han skolekultur metaforisk med en frukt med en indre kjerne, fruktkjøtt og ytre skall. Jeg beveger meg litt vekk fra metaforen, men bruker likevel tankene til Berg og ønsker å se nærmere på hvordan hans drøfting av skolekultur kan sammenfattes i følgende figur:



Figur 2: Den pedagogiske arven (Berg 2007, s.73)

Nivå 1 viser til begrepet «den pedagogiske arven» – den skjulte og den offisielle læreplan. Det viser til at dagens skole må ses i en historisk sammenheng. Denne sammenhengens sier Berg (2007) kan forstås i perspektiv av den såkalt skjulte og den offisielle læreplanen. Den

skjulte læreplanen viser til at elevenes hovedoppgave ikke primært er å lære fagstoff, men det å vente, underordne seg, selvkontroll, utholdenhet osv. Dannelse er da et hovedelement.

Det neste nivået, lærerens profesjonalitet, dreier seg om verdigrunnlaget som uttrykkes i lærernes ulike profesjonaliteter. Læreryrket kan utøves på forskjellige måter. Ytterpunktene blir som modellen viser, avgrenset kontra utvidet profesjonalitet, der den avgrensede profesjonaliteten springer ut av en skole- og oppdragelsesfilosofi som dypest sett kan forstås i perspektiv av den skjulte læreplanen (Berg 2007).

Den utvidede læreprofesjonaliteten, kan i større grad enn den avgrensede, ses i lys av den offisielle læreplanen. Her kan vi skille mellom legalitet og legitimitet, makt og tillit. Legalitet kan forstås ut av det formelle oppdraget som springer ut av den statlige styringen, og instrumentelt sett kan vi da si at det dreier seg om den offisiell læreplanen. Når det gjelder den skjulte læreplanen så vil skolekulturen i større grad være styrende for hvordan man utøver sin yrkespraksis, og for å oppnå mulighet eller vilje til endring kreves det i større grad legitimitet.

Nivå 3 beskriver lærernes korpsånd. Berg (2007) hevder at den tradisjonelle lærerkorpsånd hviler på den skjulte læreplanens verdibase. En korpsånd som er mer i tråd med den synlige læreplanens progressivistiske skoleideologi og pedagogikk, kan beskrives med ord som samarbeid, fleksibilitet og framtidsorientering (Berg 2007). Vi har dermed en skala som kan forklare noe av dimensjonene ved skolekulturer. Berg (2007) setter opp skalaen som ytterpunkter, der vi har individualisme-samarbeid som ser på samarbeidsdimensjonen, ytterpunktene konservatisme/rigiditet-fleksibilitet ser på endringsdimensjonen, mens her-og-nå-orientering-framtidsorientering ser på planleggingsdimensjonen.

Nivå 4 omhandler aktørberedskap.

«Med aktørberedskap menes kunnskaper, ferdigheter og holdninger hos de aktører som skal involveres i det aktuelle endringsarbeidet, altså lærere, elever, skoleledere, øvrige ansatte i skolen, foreldre osv. Begrepet omfatter også mottakeligheten i de organisatoriske strukturer som kjennetegner miljøet der endringsarbeidet skal iverksettes i skolens praksis» (Berg 2007, s. 105).

Som nevnt i innledninger er aktørberedskap et nøkkelbegrep som sier noe om hvor mottakelige en organisasjon er for endring. Aktørberedskapen kan endre seg gjennom endringer i personalgruppen eller gjennom påvirkning fra ledelsen. Kunnskap og forståelse om skolekulturer er særdeles viktig, også i et historisk perspektiv jf. den pedagogiske arven, og noe som alle skoleledere må ta hensyn til for å oppnå ønsket endring. I det neste kapittelet skal vi se mer på ledelses påvirkning på skolekultur.

2.2 Ledelsesstrategier for å påvirke en skolekultur i ønsket retning

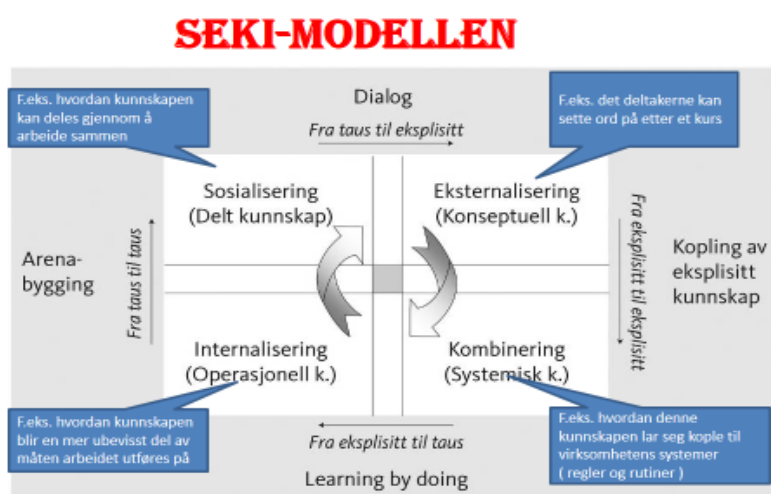
Ledelsespraksis er ikke kun knyttet til formell posisjon. I det distribuerte perspektivet som beskrives i dette kapittelet så er ledelse noe som fordeles på flere aktører i en organisasjon. Likevel så forbindes gjerne ledelse i en skole med rektor eller et lederteam. Disse sitter med den formelle makten og har myndighet til å styre en skoles utvikling. Dette gjør at de formelle ledernes styring er viktige for skolens utvikling. I dette kapittelet ser vi på hvordan ledelse kan innføre ny kunnskap gjennom SEKI-modellen og videre omhandles det distribuerte perspektivet som en strategi for å påvirke en skolekultur i ønsket retning.

2.2.1 Kunnskap i skolen – SEKI-modellen

Irgens (2011) hevder at en organisasjons utvikling er helt avhengig av kunnskapsutvikling. Uten tilførsel av ny kunnskap så vil ikke skolen kunne levere tjenester i tråd med hva som er skolens mandat. Videre så er det avgjørende at ledelsen har gode strategier for implementeringen av den nye kunnskapen. Irgens (2011) skiller mellom individuelle og kontekstuelle faktorer i forhold til kunnskapsutvikling i en organisasjon. De individuelle handler om hvordan vi selv kopler ny viten opp mot våre egne erfaringer og om personlige drivkraft. De kontekstuelle dreier seg i stor grad om hvordan kunnskapsutvikling skjer i arbeidsmiljøet. Irgens (2011) er opptatt av at det er de kollektive prosessene som utvikler en organisasjon og at man ikke kan gjennomføre endringer uten at kollektivet medvirker i kunnskapsprosessen. Læring er implementert når hele organisasjonen utfører arbeidsoppgaver og håndterer utfordringer på en ny og bedre måte (Irgens 2011). Kunnskapen har da utviklet seg fra taus kunnskap på individuelt nivå til kollektiv kunnskap som er integrert i hele

organisasjonen. Ifølge Irgens (2011) er læreevnen til en organisasjon helt grunnleggende for hvordan en organisasjonen håndterer ytre og indre endringer. Der har rektor sin håndtering av lederrollen stor betydning for organisasjonens utvikling.

For å forstå at læringsevnen kan variere, kan det være nyttig å se at dette er avhengig av noen faktorer. Irgens (2011) sier at dette handler om organisasjonenes læringsatferd, der faktorene kan fremstilles som en syklisk prosess. SEKI-modellen er en modell som beskriver hvordan kunnskap kan implementeres gjennom fire forskjellige stadier i endringsprosessen. Modellen forutsetter god kunnskap om organisasjoner og endringsprosesser.



Figur 3: Fire faser i kunnskapsprosessen (Etter Nonaka og Takeuchi 1995 - Irgens, 2011)

SEKI-modellen er et verktøy for utvikling og deling av kunnskap. Ny kunnskap fester seg ikke uten videre i en organisasjon. Det krever strategier og kompetanse om organisasjonsutvikling og kulturer. Ny kunnskap vil i liten grad integreres hvis aktørberedskapen ikke er til stede. Selv når aktørberedskapen er til stede vil det ta tid å innføre ny kunnskap eller nye prosjekter. Ikke nok med at ny kunnskap skal feste seg i den rådende kulturen, den skal også sette seg i «veggene,» slik at denne kunnskapen vil leve videre og fungere etter hvert som personalet i organisasjonen byttes ut. Når ny kunnskap skal integreres i en etablert skolekultur må man ha kjennskap til organisasjonen og kulturen, men også ha kompetanse om implementeringsprosessen og en erkjennelse av at alle endringer og utviklingsprosjekter vil ta tid.

På enhver skole finnes det mengder av kunnskap innenfor det som Nonaka og Takeuchi kaller for taus kunnskap (Irgens 2011). Noe av denne tause kunnskapen deler vi gjennom samhandling ved at vi samarbeider nært med noen, gjennom observasjon, skolebaserte nettverksgrupper eller rett og slett gjennom en skolekultur som er åpen og delende. Lærdom av taus kunnskap kan ofte skje på kurs og gjennom utdanning, eller gjennom sosiale medier, fjernsyn osv. Nonaka og Takeuchi kaller dette for sosialisering - trinn 1 i SEKI-modellen. Hvordan skal vi komme oss videre slik at denne kunnskapen blir eksplisitt eller eksterernalisert på hver arbeidsplass? SEKI-modellen operer da med trinn 2, konseptuell kunnskap. Eksternealisering betyr å uttrykke taus kunnskap til en forståelig form for andre gjennom dialog og refleksjon. Den individuelle kunnskapen blir dermed gruppekunnskap i form av skriftlighet, modeller, metaforer, begreper eller fortellinger (Irgens 2011).

Irgens sier at fase 1 og 2 bare er et skritt på veien til målet, men at dette ikke er nok til at ny kunnskap skal sette seg i organisasjonen. I de fleste organisasjoner vil det være bevegelse og «turn over» i arbeidsgruppen. Nye medarbeidere blir ansatt og gamle slutter eller skifter jobb. I skolesystemet går mange lærere av med pensjon eller AFP² hvert år. Dette kan oppleves som at viktig kunnskap blir borte og dermed kan skolekulturen også påvirkes.

SEKI-modellens trinn 3 sier derfor at ny kunnskap må systematiseres ved hjelp av dokumenter i form av regler og rutiner. Kunnskapen skal nedfelles i skolens systemer slik at den er eksplisitt for alle, og ikke minst at nye medarbeidere raskere skal kunne få innblikk i nåværende systemer ved den enkelte skole. Nonaka og Takeuchi kaller dette for kombinerings. Det siste steget i modellen er det som Nonaka og Takeuchi kaller for internalisering, det vil si hvordan kunnskapen blir en ubevisst del av hvordan man jobber på. Kunnskapen og arbeidsmåten blir internalisert ved at det blir en del av en selv gjennom erfaring. Kunnskapen blir en praktisk kunnskap gjennom «learning by doing» og dermed en del av skolens erfaringsbaserte og tause handlingsrepertoar. Kunnskapen er igjen taus og har nå blitt en del av skolekulturen (Irgens 2011).

² Avtalefestet pensjon for personer som har fylt 62 år, og som arbeider innenfor områder der det er tariffavtaler og hvor AFP inngår i tariffavtalen.

I en lærende organisasjon med bevissthet rundt læring og læringsprosesser vil SEKI-modellen være et hjul som aldri stopper. Modellen er god i forhold til kunnskapsprosessen og den er et godt verktøy for å gjennomføre og internalisere endringsstrukturer eller skoleutvikling.

Ofte vil hjulet stoppe i trinn 2, eksterialisering, eller i hvert fall i trinn 3, kombinerer. Målet må være å få til en skolekultur som står for deling og refleksjon, der det er gjennomslagskraft for endringer og ny kunnskap, og at dette kan bli en del av skolekulturen. Skolekulturen må være i bevegelse og være villig til å endre på seg. Målet må derfor alltid være å gjennomføre alle fire trinnene i modellen og ikke minst at det legges til rette for internalisering. Legger man SEKI-modellen til grunn for implementeringen av et skoleprosjekt så er det viktig å gjennomføre alle fire fasene. Først i fase fire vil prosjektet være internalisert og sitte i «veggene.» Hvis man ikke tar hensyn til skolens aktørberedskap eller setter av nok tid til de fire fasene så er sjansen stor for at man ikke får gjennomført ønskede endringer eller utviklingsprosjekter.

SEKI-modellen tar på mange måter utgangspunkt i en sosiokulturell kontekst der samhandling mellom mennesker og de kollektive prosessene er fremtredende. Dette samsvarer godt med en distribuert strategi på ledelse. Dette perspektivet på ledelse blir omhandlet i det kommende delkapittelet.

2.2.2 Distribuert ledelse

Ledelsespraksis bør ikke først og fremst rette fokuset mot enkeltpersoner. Det er samhandlingen som finner sted mellom aktører i en organisasjon som på mange måter er skolens ledelse. Dette gir rom for at en skolekultur kan få mye makt, men samtidig vil dette perspektivet på ledelse kunne fungere som en god måte å styre egen organisasjon på, men det fordrer i så fall kompetanse om ledelse, skolekultur og styring.

Distribuert ledelse vektlegger at de ansatte skal ha medvirkning i beslutningsprosesser. Ledelsen kan dermed sies å være desentralisert. Grunntanken i dette ledelsesperspektivet er en bottom-up-strategi, der ansatte får være med i utformingen av avgjørelser i organisasjonen og på denne måten kan være med på å drive skolen fremover som en lærende organisasjon.

Møller (1996) sier at når praksis skal endres i skolen så er det viktig at dette skjer fra et «nedenfra-og-opp-perspektiv,» slik at alle berørte parter får en sjanse til å påvirke og ikke minst oppleve et eierforhold til endringene. Får å få til dette er det viktig med refleksjon, involvering og løsningsorienterte diskusjoner i personalgruppa. Rektor som pedagogisk leder må framstå som trygg og tydelig og vise at han er i stand til å peke ut en klar retning om hvor man skal og hva man skal oppnå. Sjansen for suksess er betydelig større hvis personalet vet hvor man skal og at målet er klart. Uklare prosesser og utydelige ledere vil gjøre endringsprosesser vanskelig, og hvis personalet ikke støtter opp om et utviklingsprosjekt så er sjansen liten for at det vil bli integrert i skolekulturen.

Gronn (2003) vektlegger ledelse som relasjoner mellom ledere og andre i organisasjonen. Han viser til to tilnærminger innenfor distribuert ledelse, additiv tilnærming og tolkende tilnærming, der den første typen tilnærming ser på ledelse som summen av alle lederskapshandlingene vi finner i en organisasjon. Den andre tilnærmingen forstår ledelse som holistisk. Ved additiv tilnærming deles ledelse inn i «ledere» og «followers.» Situasjonen avgjør hvem som er hva. Distribuert ledelse sett i lys av dette perspektivet legger vekt på samarbeid og spredning av byrdene i en organisasjonen. I skolen vil teamledere, lagledere, spes.ped-koordinatorer, klasseledere osv. fungere som etablerte lederfunksjoner utenom rektors rolle.

Spillane (2005) beskriver distribuert ledelse som hvordan ledelse skjer i praksis. Endring i en skole skjer ikke bare på grunn av rektor sine grep, men heller ved at flere i organisasjonen bidrar. I følge Spillane (2005) så verken begynner eller slutter ledelse på rektors kontor. I en skole er det i tillegg til de formelle lederne, flere uformelle ledere som øver påvirkning, og som på mange områder opptrer som ledere. Denne interaksjonen mellom de forskjellige ledere og aktører innad i skolepersonalet står for skolens totale ledelsespraksis. Gjennom et distribuert ledelsesperspektiv legger man vekt på intern kompetanse, og dermed legitimeres også uformelle ledere som bidragsytere i forhold til skolens ledelsespraksis.

Ottesen (2011) sier at språket er et viktig redskap for ledelse. Ledere er hver eneste dag deltakere i utallige samtaler med forskjellige aktører og det er i disse situasjonene relasjonene skapes. Det blir hevdet at ledere må ta del i småpratene blant sine ansatte for å kunne påvirke det som skjer i organisasjonen (Ottesen 2011). Både den uformelle og den formelle dialogen mellom ledere og ansatte er viktig, og det er i denne settingen, der ledere og ansatte

sammen bruker språket til å gi mening, som danner retningen for skolens arbeid (Ottesen 2011).

Det distribuerte perspektivet på ledelse vektlegger deltagelse og at flere er med og styrer, men samtidig er det det også teorier som hevder at sterk styring av en organisasjon er viktig og at dette utføres best ved ovenfra-og-ned-styring. Som ved de fleste teorier så er det ingen enkle løsninger eller fasiter. Teoretiske ytterpunkter fungerer best som teorier, mens det i praksis ofte vil være en mellomting, altså en tredje vei for god implementering. Grøterud & Nilsen skriver følgende om dette: «*Bottom-up*» -strategier og «*top-down*» -strategier kan noen ganger utfylle hverandre. En leder vil vurdere prosjektideene for å kunne ta stilling til om de passer inn i hennes egen skoles utvikling.» (s. 227).

Møller (1996) sier at implementering som oppfattes av skolens lærere som om de får den «tredd ned over hodet,» i utgangspunktet vil ha vanskelig for å få grobunn i en organisasjon. En ny leder vil alltid gjøre klokt i å bruke tid på å bli kjent med skolekulturen før endringene settes i gang. I utgangspunktet ligger det i menneskets natur en skepsis mot forandringer, spesielt raske forandringer vil kunne utfordre skolens aktørberedskap. Møller (1996) underbygger dette gjennom følgende sitat: «*Det er også viktig å huske på at alle prosesser tar tid, og at man ikke endrer en kultur ved å bestemme ting uten at man vet at lærerne er motiverte for endring*» (s. 63).

Gode strategier for endringer er viktig, og i dette kapitlet har blant annet fokus på de kollektive prosessene og nedenfra-og-opp-perspektiver på ledelse blitt nevnt som gode måter å styre på. Ved å ta med aktørene i bestemmelsesprosessene og videre ha en god plan for implementering så ser det ut til at sjansen for å lykkes er større. Dette er ledelsesstrategier som mest sannsynlig krever stor grad av legitimitet. I det påfølgende kapitlet skal jeg se på lederrollen og legitimitet.

2.3 Lederrollen: Legitimitet og endring

Rektor har i kraft av sin stilling som øverste leder i skolen fått legal rett og plikt til å lede det pedagogiske arbeidet. For å få til dette på en god måte er man som leder avhengig av at lærerne gjennomfører det påkrevde arbeidet sammen med elevene. Skal rektor lykkes med dette, kreves det legitimitet fra personalet. Til forskjell fra legal makt, som rektor har i kraft av sin stilling, handler legitimitet om tillit (Møller 1996). Denne tilliten må man gjøre seg fortjent til ved å skape god samhandling med sine medarbeidere.

Berg (2007) skiller mellom to typer legitim makt. Ledere som følger opp statlige føringer, praktiserer legitim makt i et myndighetsperspektiv, mens ledere som ikke nødvendigvis følger opp statlige styringsdirektiver, likevel kan oppleve stor grad av legitimitet i eget personale gjennom å handle ut fra oppfattelsen om hva man kan få gjennomslag for hos sine medarbeidere. Interne normer og regler får dermed innvirkning på ledelsen i forhold til hva som gis av legitimitet i organisasjonen.

En skoleleder er over tid avhengig av legitimitet, og dette er avgjørende for hvilke muligheter man har til å styre. Evnen til skaffe seg selv legitimitet og oppslutning er dermed en viktig lederegenskap. Møller (1996) sier at man gjennom å legge til rette for en prosess som fører til forståelse for hvorfor og hvordan endring skal skje, vil oppnå reell legitimitet for dette arbeidet blant sitt personale.

«Den formelle lederen må ha aksept og tillit i personalet for det han eller hun gjør, for å få reell innflytelse. Det legitime fundamentet for utøvelse av ledelse er ikke noe man har i kraft av posisjon, men et fundament som må erobres og stadig reforhandles i samhandlingen med personalet og de foresatte.» (Møller 1996, s. 124).

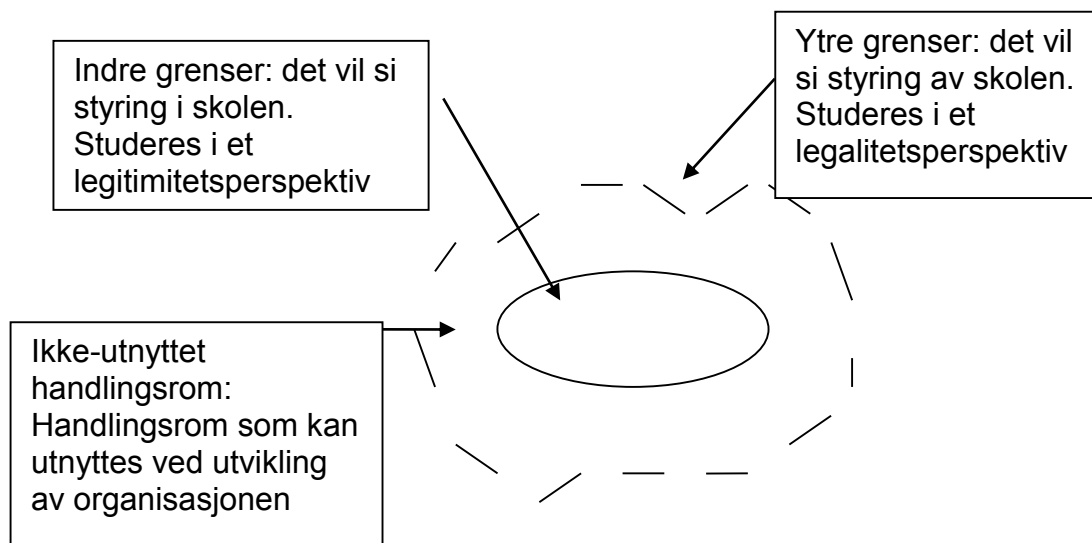
Sett i lys av ovennevnte sitat så betyr det at legitimitet må opparbeides hos dem man er satt til å lede, dette må bygges nedenfra og ikke gjennom makt som lederen i kraft av sin stilling har fått tildelt ovenfra.

Legitimitet må som nevnt skaffes i den gjeldende skolekultur. Det er her nøkkelen til samhandling, endring og legitimitet ligger. Ut i fra dette perspektivet kan man langt på vei si at den formelle strukturen styres av den uformelle strukturen. Skal rektor ha legitimitet for

sine ideer, forutsettes det at kollegiet godkjenner og har tillit til rektor sin pedagogiske kompetanse. Siden rektor ofte er rekruttert blant lærere så ligger det automatisk en legitimitet knyttet til praktisk kunnskap, men likevel opplever ikke alle den store støtten fra lærerne. I overgangen fra lærerprofesjonen til lederprofesjonene så vil relasjonene til lærerne kunne bli utfordret fordi lojaliteten går oppover, og nye forventninger og krav om igangsettinger av styringsdirektiver, er ikke nødvendigvis alltid forenlig med skolekulturen. Hvis rektor ikke finner balansegangen mellom krav ovenfra og hva som forventes på egen skole, kan rektor sin legitimitet trues (Møller 1996).

I Norge står lærerorganisasjonene og tillitsmannsapparatet sterkt, og derfor er et viktig kriterium for rektors legitimitet, at man godtar lærerorganisasjonenes legale rett til medbestemmelse i henhold til Hovedtariffavtalen (Møller 1996). I medbestemmelsesmøter mellom rektor og tillitsvalgte møtes begge med et legalt mandat om forhandlinger til skolens beste. Gjennom prioriteringer av pedagogisk utviklingsarbeid i disse møtene vil det være lettere å enes om hvilke retning skolen skal prioritere å gå i forhold til den pedagogiske tankegangen. Ved et godt samarbeid mellom leder og tillitsvalgte vil det være lettere å få støtte og legitimitet fra hele organisasjonen, men igjen er det en balansegang mellom personalets ønsker og de krav og forventninger som stilles til rektor fra kommunalt og nasjonalt hold.

Begrepene legalitet og legitimitet henspiller på styring *i* og styring *av*. Dette kan igjen ses på i et legalitets- og legitimitetsperspektiv. Berg (2007) beskriver dette nærmere i friromsmodellen. Ifølge den kan legalitet og legitimitet ses på som to forskjellige former for ledelse. Friromsmodellen bruker begrepene styring *av* om legalitet og styring *i* om legitimitet. Den legale makten som rektor utøver er forankret i opplæringsloven, statlige- og kommunale direktiver. Legalitet kan dermed sies å være forankret i de formelle reglene i skolen. Rektorer som fokuserer på det legale oppdraget vil ofte opptre som administrative ledere hvor fokuset er å få unna papirarbeidet. «Den skjulte kontrakten» mellom leder og lærere gir rektor liten adgang til klasserommet, men samtidig får man tid til å gjøre de lovpålagte oppgavene. Gjennom fokus på distribuert ledelse, der felleskapet er en viktig arena for læring, gis denne legitimiteten gjennom møter og samtaler med andre mennesker. Skal rektor lykkes i sitt pedagogiske arbeid så forutsetter det at man som leder opptre på en måte som skaffer legitimitet i personalet. Møller (1996) beskriver dette som et spenningsfelt mellom den legale delen av rektorrollen og den pedagogiske delen av rektorrollen.



Figur 4: Friromsmodellen (Berg 1999, s.28)

Som nevnt tidligere så er en skoleleders mulighet til å påvirke en skolekultur i ønsket retning avhengig av aktørberedskapen (Berg 2007). En rektor som jobber med skolekulturen og prioriterer styring *i*, i stedet for styring *av*, vil i større grad blir kjent med den aktørberedskapen som til enhver tid eksisterer i skolen. Det er viktig at skolens aktører oppdager sine handlingsrom mellom disse grensene. De ytre grensene vil i all hovedsak være like for alle, mens de indre grensene vil være for forskjellige. Forståelsen av hvilke ytre og indre grenser som påvirker skolens utvikling gir i neste omgang kunnskap om det mulige handlingsrommet skolens aktører kan forholde seg til (Berg 2007).

2.4 Oppsummering

Innledningsvis i teoridelen ble Andy Hargreaves sine forskjellige former for skolekultur beskrevet. Som en del av framtidsvisjonen om en ideell skolekultur ble den bevegelige mosaikk beskrevet og illustrert. Videre ble den pedagogiske arven beskrevet gjennom fire nivåer, herunder aktørberedskap.

Videre i teoridelen, i kapittelet om ledelse og kunnskapsinnlæring, ble SEKI-modellen beskrevet. Dette er en modell for implementering av kunnskap i en organisasjon. Modellen

kan brukes som en rettesnor i forhold til hvilke prosesser som må gjennomføres før nye prosjekter kan sies å være integrert som en del av skolekulturen. I dette delkapittelet ble også distribuert perspektiv på ledelse presentert. Hånd i hånd med SEKI-modellen går distribuert ledelse. Distribuert ledelse vektlegger at ledelse skal fordeles på flere, og at hele personalgruppen er viktige bidragsytere i forhold til hvordan en enhet skal ledes. Neste steg var å se på legitimitetsperspektivet. Her ble teorier rundt dette beskrevet. Til slutt ble friomsmodellen til Berg omhandlet. Kjennskap til indre og ytre grenser samt hvilke handlingsrom som finnes tilgjengelig i en skole er helt vesentlig for å kunne lede en organisasjon på en profesjonell og utviklende måte.

.

3 Metode

Hensikten med denne studien er å se på spenningsforholdet mellom endring og skolekultur, samt å se på hvilken rolle ledelse spiller i denne prosessen. I denne studien er kvalitativ metode mest hensiktsmessig i forhold til å finne svar på oppgavens mål og hensikt. I dette kapittelet gjør jeg rede for hvordan informasjon er framskaffet, og hvorfor jeg har valgt å gjøre det på denne måten. Først beskrives valg av forskningsdesign, deretter utvalg av informanter, datainnsamling og dataanalyse. Avslutningsvis reflekterer jeg rundt begrepene data, validitet og reliabilitet, og knytter disse til undersøkelsen.

3.1 Forskningsdesign

Case som forskningsdesignet er valgt i denne studien ut ifra hva som passer best til oppgavens formål. Jeg har ønsket å gå inn i et enkelt tilfelle for å kunne gå i dybden, og på den måten utvikle egen kunnskap om hva oppgavens emnetittel omhandler.

Andersen (1997) sier at det ikke finnes noen entydige prosedyrer på hva et case er, eller hvordan man går fram for å utføre dem, eller hvordan man skal presentere resultater fra en casestudie. Likevel har Andersen (1997) følgende definisjon på casestudier: *«det er en forholdsvis utbredt oppfatning at case-studier egner seg best til å svare på spørsmål som angår hvordan noe skjer og oppleves, snarere enn hvorfor»* (s.34). Det finnes ulike forståelser av hva casestudier er, og på mange måter er det opp til forskeren selv å definere sitt case. Videre viser Andersen (1997) til Ragin som sier at *«casing er den prosess som fører fram til en avklaring av hva et case representerer i teoretisk forstand»* (s. 126).

Siden dette er en casestudie hvor det er fenomenet spenning mellom endring og en etablert skolekultur som skal studeres, så har jeg valgt å gjøre undersøkelse ved kun en skole. Fuglekvitter skole er valgt som empirisk kontekst i min studie. Fire medarbeidere ved skolen er valgt ut som informanter for å belyse dette fenomenet. Målet var å få intervjuobjektene til å fortelle de «gode» historiene fra skolens utviklingsarbeid, det som kalles narrativer.

3.1.1 Valg av skole

Fuglekvitter er en skole på omtrent 450 elever, fordelt på 10 trinn. Trinnene er delt opp i henholdsvis småtrinn 1.-4., mellomtrinn 5.-7. og stortrinn 8.-10. I tillegg har skolen, på tvers av trinn, i økende grad startet opp med faggrupper.

Begrunnelse for valg av skole var at jeg ikke ønsket å bruke en skole som jeg hadde noe kjennskap til på forhånd, og at det tryggeste valget sett i lys av dette var å finne en skole som geografisk lå et stykke unna mitt eget nærområde. Gjennom bekjenskaper hørte jeg om et spennende prosjekt ved Fuglekvitter skole. Dette prosjektet vil jeg av anonymitetshensyn heretter omtale som Svaneprosjektet. Dette er et prosjekt som startet opp for 3-4 år siden og som nå er implementert ved skolen. Prosjektet var et underprosjekt av kunnskapsløftet og kan sann sett sees i sammenheng med implementeringen av dette. Fuglekvitter skole valgte innenfor dette prosjektet å satse på læringsstrategier og kollegaveiledning.

I tillegg var LP-modellen et prosjekt som ble forsøkt innført ved skolen, men som ikke fikk flertall i personalet til at det ble implementert. Den nye ledelsen ved Fuglekvitter skole ønsket sterkt å innføre dette prosjektet ved skolen. Forarbeidet til prosjektet startet skolestart 2010. For å lykkes hentet skolen, sammen med flere andre skoler i regionen, blant annet inn skoleforsker Thomas Nordahl som hadde en forelesningsrekke for disse skolene. Tillitsvalgte sier at det ble jobbet godt med forarbeidet av dette prosjektet, men mest i teamene og ikke så stor grad felles i kollegiet. Rektor sier at forarbeidet varte i omtrent et halvt år. Prosjektet skulle stemmes over og ledelsen hadde satt $\frac{3}{4}$ - flertall som en betingelse for at prosjektet skulle innføres ved skolen. Ledelsen fikk ikke flertall og prosjektet ble dermed ikke implementert. Fuglekvitter skole har dermed forsøkt å innføre to store prosjekter de siste årene – et som ble vellykket og et som aldri kom til implementeringsfasen.

Jeg gjorde litt research rundt prosjektene, skolen som helhet og skolens status i nærmiljøet. Deretter tok jeg kontakt med rektor som sa seg villig til å stille seg selv, tillitsvalgt og to lærere til disposisjon for intervju og observasjon. Etter samtalen med rektor ble jeg overbevist om at skolen hadde elementer som jeg ønsket å se etter, blant annet både vellykkede- og mislykkede endringsprosjekter. Et element som jeg ikke var klar over på forhånd var at skolen hadde skiftet ut hele ledelsen i løpet av de siste fire eller fem årene. Med bakgrunn i oppgavens formål og mitt ønske om å finne spenninger mellom endring, skolekultur og ledelsesrolle, har denne faktoren forsterket muligheten for å finne forskjellige elementer i

forhold til oppgavens perspektiv. Muligheten til å se på hvordan spenningen mellom ledelse og skolekultur sett fra to forskjellige ledelsesperspektiver er et tiltalende element i forhold til oppgaven. Dette ga meg mulighet til å se på hvordan spenningen i skolekulturen kan øke eller minske over tid avhengig av endringshastighet og type endringer som igangsettes.

Fuglekvitter skole kan vise til utvikling, gode resultater og relativt omfattende endringer i løpet av den siste 5-10 års perioden. Dette gjorde meg nysgjerrig på hvilke endringsstrategier den nye ledelsen hadde tatt i bruk og hvordan den gamle skolekulturen har virket på nye implementeringer i personalet.

3.2 Det kvalitative forskningsintervju

Forskningsintervjuene som ble gjort i min undersøkelse ble lagt opp som semistrukturerte intervjuer. Det vil si at *«det er verken en åpen samtale eller en lukket spørreskjemasamtale. Det utføres i overensstemmelse med en intervjuguide som sirkler inn bestemte temaer»* (Kvale & Brinkmann s.47, 2009). Målet var å få intervjuobjektene til å komme med sine fortellinger fra skolekulturen og hvilke prosesser som har vært utgangspunktet for endringene som er utført ved skolen. Dette er en studie der jeg går i dybden for å finne ut av problemstillingen.

Gjennomføringen av et forskningsintervju virker på forhånd relativt enkelt, men likevel er det flere grunnleggende elementer som må være på plass for at resultatet skal bli optimalt. Ved å lese litteratur om emnet og samtidig benytte seg av andres erfaringer, så vil sjansen minimeres for at feil spørsmål og innfallsvinkler skal svekke validiteten i selve intervjuet.

«Et intervju er en samtale som har en viss struktur og hensikt. Forskningsintervjuet går dypere enn den spontane meningsutvekslingen som skjer i hverdagen. I forskningsintervjuet er tilnærmingen varsom spørre-og-lytte-orientert. Hensikten er å frembringe kunnskap som er grundig utprøvd. Forskningsintervjuet er ikke en konversasjon mellom likeverdige deltagere, ettersom det er forskeren som definerer og kontrollerer samtalen» (Kvale & Brinkmann 2009, s. 23).

Dette sitatet fra Kvale & Brinkmann er en god rettesnor for hvordan man skal gjennomføre et intervju. Det er viktig å finne balansegangen i en intervjuprosess. Det skal være balanse mellom å lytte og spørre, det må være balanse i antall, type og tidspunkt for oppfølgings-spørsmål, og det er viktig å finne en balanse mellom intervjuer og intervjuede, slik at den intervjuede skal føle seg avslappet og interessert i å fortelle mest mulig. Et hovedpoeng blir da raskt å lage en god relasjon, samtidig må man huske på at det ikke er to likeverdige parter slik at intervjuer er påpasselig med å styre intervjuet. Det er forskeren selv som gjennomfører intervjuet ut fra et tema som på forhånd er kjent. Forskeren vil i utgangspunktet bruke en intervjuguide tilpasset sitt formål med undersøkelsen. For å lage en god intervjuguide tok jeg utgangspunkt i Kvale & Brinkmann (2009) sine syv faser i den kvalitative intervjuundersøkelse. Disse syv fasene var til god hjelp i utformingen av intervjuguiden fordi det hjalp meg med å holde god struktur og ikke minst at man som forsker holder seg til tematiseringen og formålet. Det er fort gjort å fokusere kun på selve intervjusituasjonen og spørsmålene, men gjennom denne guiden blir man rettleidet fra planleggingsfasen til den avsluttende rapporteringen. De nevnte fasene som jeg tok utgangspunkt i er som følger:

- *Tematisering* – Temaet for oppgaven er å se på spenninger mellom endring og skolekultur, og med bakgrunn i dette finne ut hvilke rolle ledelse spiller i endring av etablerte skolekulturer. Oppgaven er belyst og begrenset gjennom tre forskningsspørsmål.
- *Planlegging* – Planleggingen startet mentalt i hodet for flere år siden, men den konkrete planleggingen har fulgt Kvale & Brinkmann (2009) sine 7 faser i planleggingsfasen, altså de fasene det refereres til her.
- *Intervjuing* – Jeg lagde tidlig en intervjuguide som jeg brukte som en konkret og tydelig mal under intervjuene.
- *Transkribering* – Intervjumaterialet ble omgjort fra lydfil til tekstdokument for lettere å kunne bearbeide og analysere materialet.
- *Analysering* – Det har foregått gjennom det Kvale & Brinkmann kaller for teoretisk analyse og en generell lesning av intervjutekstene uten at det har bygget på noen bestemte analytiske prosedyrer.
- *Verifisering* – Mine data er sikret i forhold til pålitelighet, troverdighet og gyldighet.
- *Rapportering* – I denne siste fasen så ser jeg på den avsluttende masteroppgaven som en rapport på mitt arbeid. Rapporten av undersøkelsesfunnene og metodebruken

overholder vitenskapelige kriterier, og den tar hensyn til etiske sider ved undersøkelsen, og har resultert i et lesbart produkt.

(Kvale & Brinkmann 2009, s.118)

3.3 Valg av informanter

Utvalgsprosessen er viktig i enhver undersøkelse. Det er utvalget som skal hjelpe forskeren med å få fram gode praksisfortellinger som representerer en god variasjon fra den aktuelle enhet i forhold til alder, kjønn og stilling. Utvalget skal skape validitet og reliabilitet som samsvarer med oppgavens formål og kontekst.

«Valget av forskningsfelt og respondenter avhenger for det første av forskningsinteressen. Med hensyn til respondenter er det ofte aktuelt med et såkalt strategisk utvalg, dvs.et bredt, men ikke nødvendigvis stort, utvalg av respondenter eller informanter ... (...) Det kvalitative utvalg skal sikre at ulike typer respondenter, situasjoner, prosesser og sammenhenger er med i utvalget. Forskeren leter etter visse typer av begivenheter, ikke etter deres hyppighet» (Holter & Kalleberg 2009, s.13).

Utvalget som blir lagt til grunn er avhengig av type metode for undersøkelsen. Jeg gjennomførte et kvalitativt, semistrukturert forskningsintervju med informanter som representerte skolen på forskjellige nivåer. Det var litt fram og tilbake hvem jeg burde ha med som informanter, men etter veiledning og vurdering havnet jeg på en informant fra skolens ledelse, altså rektor. Videre ønsket jeg et bindeledd mellom ledelse og lærere, og falt dermed ned på skolens tillitsvalgt for medlemmene i utdanningsforbundet. Jeg ønsket også en lærer som representerte kontinuitet og historie ved skolen og en lærer som var relativt ny. Kjønnsmessig havnet jeg da på to fra hvert kjønn og aldersmessig fikk jeg representanter fra 20, 30, 40 og 50-åra.

I tabell 1 på neste side er utvalget for denne undersøkelsen beskrevet gjennom bakgrunnsvariablene kjønn, alder, rolle og ansiennitet:

Tabell 1. Bakgrunnsinformasjon om informantene

	R	T	L1	L2
Ansiennitet	5 år	Over 10 år	Under 2 år	Over 20 år
Alder	40-årene	30-årene	20-årene	50-årene
Kjønn	K	M	K	M
Rolle	Leder	Tillitsvalgt	Kontaktlærer på småtrinnet	Kontaktlærer på u-trinnet

Utvalget i undersøkelsen er strategisk siden det representerer variasjon i forhold til ledelse og vanlige lærere, kjønn, alder og ansiennitet. Leder har det overordnede pedagogiske ansvaret og er den som i stor grad vil iverksette og initiere prosjekter ved en skole, og var derfor en selvfølge som valg av informant. Tillitsvalgte er en drøftingspartner og noen ganger forhandlingspartner med rektor når nye prosesser skal sette i gang. Tillitsvalgte er også involvert i forhold til medbestemmelsesmøter gjennom sin fagforening, og dermed var dette valget også en selvfølge. Rektor hadde fungert i lederrollen i fire år, mens tillitsvalgte hadde vært der i 8 år. Lærere er en viktig del av enhver skoleprosess og av den grunn naturlige informanter. Etter nøye overveielser valgte jeg som tidligere nevnt to lærere, henholdsvis en relativt ny i miljøet og en eldre kontinuitetsbærer. Jeg ønsket en informant fra lærerne som kunne sammenligne skolens kultur før og etter ny rektor, og før og etter at endringsprosesser var enten gjennomført eller forsøkt gjennomført.

Jeg hadde som nevnt tidligere skaffet meg noe kjennskap til den skolen jeg ønsket å jobbe med, og etter muntlig samtale med rektor fikk jeg innpass og tillatelse til å gjennomføre ønsket undersøkelse. Det jeg ikke kontrollerte var hvilke to lærere jeg fikk som informanter. Min bestilling til rektor var erfaren og uerfaren og det fikk jeg også, men disse var da håndplukket av rektor.

3.4 Intervjuguide

Jeg utarbeidet en intervjuguide (Se vedlegg 1 og 2) med utgangspunkt i Kvale & Brinkmann (2009)

«Intervjuscenen er som regel forberedt med et manuskript. En intervjuguide er et manuskript som strukturerer intervjuforløpet mer eller mindre stramt. Guiden kan enten inneholde noen temaer som skal dekkes, eller være en detaljert rekkefølge av omhyggelige formulerte spørsmål» (Kvale & Brinkmann 2009, s. 142)

Jeg hadde tre forskningsspørsmål og hver av de hadde tilknyttede intervju spørsmål. Forskningsintervjuets tre hovedspørsmål *hvorfor*, *hva* og *hvordan* ble vurdert. Jeg benyttet meg av *hva* og *hvordan*. *Hvorfor* ble byttet ut med spørreordet *hvilke* fordi jeg følte at det ble mest dekkende i forhold til det jeg ville finne ut. Jeg lagde to forskjellige intervjuguider. En til skoleleder og en til lærere. Jeg føler selv at guidene var relativt detaljerte og omfattende. Jeg hadde ikke notert ned noen klare oppfølgingsspørsmål på forhånd, men hadde det likevel klart for meg hva som kunne bli aktuelle oppfølgingsspørsmål.

3.4.1 Gjennomføring av intervjuene

Gjennomføringen skjedde på arbeidsplassen til informantene. Dette var en god og praktisk løsning for alle parter. De ansatte hadde kort vei til intervjusituasjonen og det skjedde i trygge og kjente omgivelser, og for meg var det en flott mulighet til å føle litt på skolekulturen som satt i veggene på skolen. Selve rommet var et stort og trivelig grupperom som skolen hadde vært så vennlig å stille til disposisjon for meg hele den dagen intervjuene ble gjennomført. Alle intervjuene ble avholdt på samme dag og hadde en varighet på omtrent en time, til sammen fire timer. Jeg hadde lagt opp til en times pause mellom hvert av intervjuene. Dette for å få tid til å renskrive og reflektere over intervjusituasjonen som nettopp hadde funnet sted. Det føltes også fornuftig med luft og pause før påfølgende intervjuer. I tillegg var det greit å ha en buffer ved eventuelle forsinkelser, eller hvis intervjuet tok lenger tid enn planlagt. Dette viste seg å være en fornuftig plan. Intervjuene foregikk gjennom fire gode samtaler, hvor jeg ikke i noe stor grad følte at det var asymmetri mellom forsker og objekt (Kvale 2009). Likevel var det fire forskjellige intervjuer. Det var en liten forskjell mellom

informantene i forhold til hvordan spørsmålene ble fanget opp. Den ene deltageren var nok mer opptatt av å fortelle, enn nødvendigvis å lytte til spørsmålene. Dette stilte en del utfordringer til meg som intervjuer for å få intervjuet innenfor rammene av temaet. En av deltagerne svarte villig vekk, men egentlig ikke helt om det jeg spurte om. De to siste var «spot on» hele veien. Totalt sett var det en interessant erfaring og et fint møte med fire flotte representanter fra det norske skolevesenet.

3.5 Transkribering

For å sikre best mulig gyldighet har jeg transkribert samtalene fra båndopptak til skriftlig tekst. *«Når materialet struktureres i tekstform blir det lettere å få oversikt over det, og struktureringen er i seg selv en begynnelse på analysen»* (Kvale & Brinkmann 2009, s.188). I forhold til gyldighet vil man miste noe viktig informasjon i form av stemmenyanser, ansiktsmimikk og kroppsspråk (Kvale & Brinkmann 2009).

Etter intervjuene, som ble innspilt på iPhone og en applikasjon som heter Sound Deluxe, oversatte jeg lyd til tekst. Jeg skrev ned ordrett alt som ble sagt, også latter, kremt, ansiktsuttrykk, pauser med mer ble notert. I tillegg noterte jeg alle faktorer som ikke er så lett å fange opp på et lydbånd. Uten notatene hadde noe av oversettelsen skapt liten mening, men med notatene hjalp det meg i større grad å forstå eller huske i hvilken sammenheng de forskjellige frasene ble uttalt i.

Selve jobben med å overføre materialet fra muntlig til skriftlig tok lang tid, mye lenger enn planlagt, men samtidig følte jeg at denne jobben var verdifull fordi den ga meg god innsikt i temaet og teorien. Resten av oppgaven ble lettere å gjennomføre som følge av jobben jeg gjorde med transkripsjonen.

3.6 Dataanalyse

Analyse av data handler om å forenkle materialet (Larsen 2007). For at det skal være lettere å danne seg et inntrykk må dataene forenkles og sammenfattes. En grei måte å gjøre dette på er å dele opp helheten i mindre deler for deretter å belyse hver del. I denne oppgaven vil selve

intervjuet i undersøkelsen stå for helheten, mens forskningsspørsmål, utsagn og påstander vil framstå som bitene i undersøkelsen. I analysedelen knyttet jeg disse bitene sammen til meninger og forklaringer, som settes i lys av oppgavens kontekst. Kvale & Brinkmann (2009) skriver at det ikke finnes noen standard for presentasjon av kvalitativ intervjustudier, men at den vanligste måten er å presentere intervjufunnene som sitater. Under alle intervjuene ble intervjuguide benyttet (vedlegg 1 og 2). Kategoriseringen av materialet ble sortert innenfor tre hovedområder som samsvarer med forskningsspørsmålene.

Siden datamaterialet kan analyseres på forskjellige måter har utfordringen vært å finne hvilke måter som er beste egnet til denne studien. Denne utfordringen har vært i tankene helt fra starten av, men jeg var ikke spesielt bevisst på hva som var det optimale før selve transkriberingen var utført. Forskjellige metoder for analyse av data beskrives på en god måte av Kvale & Brinkmann (2009). De deler analysemetoder inn i tre hovedgrupper: meningsanalyse, språklig analyse og teoretisk analyse. Det som av Brinkmann & Kvale (2009) omtales som teoretisk analyse er det som ligger min analyse nærmest. Kvale & Brinkmann (2009) skriver at «*det er slik at mange intervjuanalyser ikke benytter seg av noen gitte teknikker, mens andre trekker inn fri blanding av metoder og teknikker*» (s. 238). Videre skriver Kvale & Brinkmann (2009) at «*andre intervjuanalyser gjør ikke bruk av bestemte analytiske prosedyrer, men bygger på en generell lesning av intervjutekstene, kombinert med teoretiske pregede fortolkninger*» (s. 239). I tillegg sier Kvale & Brinkmann (2009) at det ikke er nødvendig å benytte spesifikke analytiske verktøy hvis man har teoretisk kunnskap om temaet for en undersøkelse. På grunn av få informanter så har det ikke vært aktuelt å kvantifisere data. Jeg gjennomførte det som kan betegnes som tematisk koding (Kvale & Brinkmann 2009), der kategoriseringen av data er basert på temaer og begreper som kan identifiseres i forskningsspørsmålene og oppgavens teoretiske rammeverk (Vedlegg 5)

Forarbeidet til analysen var transkripsjonen. Tekstene som transkripsjonen dannet ble først lest fritt, deretter ble tekstene lest om igjen med fokus på svar som kunne knyttes direkte til forskningsspørsmålene. Svarene dannet dermed grunnlaget for analysens tematisk koding. Dette bidro til å danne grunnlag for relevante funn og sammenhenger.

Det teoretiske perspektivet er koblet sammen med mine egne funn i oppgaven, og det er dette som både har vært interessant og som har dannet grunnlaget for diskusjon. I dataanalysen er det som tidligere nevnt brukt fiktive navn. Skolen omtales som Fuglekvitter skole og et av prosjektene som beskrives har fått navnet Svaneprosjektet. I forhold til LP-modellen så har

jeg valgt å bruke det korrekte navnet. Denne formen for analyse har gitt en god oversikt samtidig som det har vært en enkel og effektiv form for koding.

3.7 Reliabilitet

Høy reliabilitet skal sikre data en pålitelighet som gjør dem egnet til å belyse en vitenskapelig problemstilling. For at data skal ha høy validitet må også reliabiliteten være høy. Det hjelper lite om vi har funnet fram til observerbare egenskaper som er et uttrykk for de teoretiske egenskapene vi er interesserte i dersom innsamlingen av data, de observerte egenskapene og den videre behandlingen av data, er unøyaktig og full av feil. Kvale og Brinkmann (2009) sier at: «*Reliabilitet har med forskningsresultatenes konsistens og troverdighet å gjøre. Reliabilitet behandles ofte i sammenheng med spørsmålet om hvorvidt et resultat kan reproduseres på andre tidspunkter av andre forskere*» (s. 250).

I en intervjuundersøkelse blir forskeren selve måleinstrumentet (Kvale 2009), og således vil dette instrumentet varierer fra intervju til intervju eller fra forsker til forsker. I en intervjusituasjon som er en form for en asymmetrisk dialog der gode relasjonelle evner er viktig for å oppnå best mulig resultat, vil det være vanskelig å gjenskap to like intervjuer. Det vil altså alltid være en mulig feilkilde gjennom menneskelig subjektivitet. For høyest mulig reliabilitet stilles det store krav til forskerens profesjonalitet, at intervjuobjektene er godt forberedt og at selve intervjusituasjonen er tilrettelagt på en god måte. Intervjuguiden er viktig og at denne er strukturert og gjennomtenkt er vesentlig for gjennomføringen av intervjuene.

En måte å sjekke om intervjuene holder høy reliabilitet er ifølge Brinkmann & Kvale (2009) å la to uavhengige personer hver for seg å skrive ned den samme uttalelsen i et intervjuopptak, og siden la et dataprogram lage en liste over antall ord som er ulike i transkripsjonen, og på denne måten foreta en reliabilitetssjekk. En annen måte å gjøre dette på er å transkribere og analysere en del av intervjumaterialet to ganger på forskjellige tidspunkt. Hvis transkriberingen og analysen er tilnærmet lik er reliabiliteten høy. Hvordan dette gjøres kan være avhengig av om man jobber i gruppe eller alene. I denne studien har jeg transkribert og analysert en del av intervjuet to ganger på forskjellige tidspunkt. Den første gangen rett etter at intervjuene fant sted og den andre gangen tett opp mot skrivingen av selve masteren. Deler av de samme dataene har dermed blitt transkribert og analysert med omtrent ett års

mellomrom. På denne måten har jeg fått undersøkt troverdigheten og gyldigheten i transkriberingen på en god måte.

Gjennom min undersøkelse har jeg prøvd å begrense feilkilder gjennom blant annet å ha høy kvalitet på lydopptak. Selve intervjusituasjonen prøvde jeg å gjennomføre på en avslappet, men profesjonell måte i et rom som var nøytralt i forhold til stressfaktorer som skolerelaterte ting som f.eks. timeplaner, inspeksjonsplaner osv. Intervjuguide var gjennomtenkt og intervjuobjektene fikk forberede seg på forhånd.

Det som devaluerer reliabiliteten noe, er at intervjuene foregikk på skolen. Ideelt sett burde dette ha foregått på nøytral grunn. Objektene hadde satt av «fritimene» sine til meg, noe som erfaringsmessig kan bety at tankene er på neste undervisningsoppdrag. I forhold til utvalget så var det som nevnt tidligere rektor som plukket ut lærerkandidatene. Utvelgelsen som rektor gjorde var mest sannsynlig relativt nøytralt, men samtidig ligger det en mulighet for at dette var lærere som var håndplukket med omhu, som representerer rektor sitt syn på skolen, og ikke nødvendigvis personalet som helhet. Allikevel mener jeg at de funn jeg har gjort i oppgaven er pålitelige og dekkende for at oppgaven skal ha relevans for forskningsfeltet som omhandler skolekultur og endringsprosesser.

3.8 Validitet

Å validere er å kontrollere at de funnene man gjør er gyldige og representative i forhold til det forskningsmaterialet man analyserer. Larsen (2007) understreker at «*Validitet handler om relevans eller gyldighet, altså at vi skal samle inn data som er relevante i forhold til problemstillingen*» (s. 80).

I forbindelse med transkribering av intervjuer trekker Kvale (2009) fram begrepene reliabilitet og validitet. Reliabiliteten viser til transkripsjonens kvalitet og nøyaktighet, mens validiteten går på transkripsjonens gyldighet. For å sikre god validitet i min transkripsjon så valgte jeg å transkribere en utvalgt del av intervjuet på to forskjellige tidspunkt. Dette gjorde at jeg bedre kunne kontrollere min forståelse av de innhentede dataene og at jeg kunne tolke de innenfor mitt teoretiske rammeverk. Resultatet var at jeg endte opp med det samme resultatet på begge analysene, og således mener jeg å ha grunnlag for å si at gjengivelsen av intervjuene har høy

validitet. Jeg mener videre at jeg har transkribert materialet på en slik måte at jeg har vist informantene respekt ved å være nøye på å gjengi ordrett alt som har blitt sagt, og også hva som ikke har blitt sagt gjennom notater av pauser og stemninger. Jeg føler dermed at jeg har ivarettatt begrepene validitet og reliabilitet i forhold til transkripsjonen, og dermed kan si at min transkripsjon har høy validitet og reliabilitet.

I følge Larsen er det lettere å sikre høy validitet gjennom kvalitative undersøkelser enn ved kvantitative. Gjennom intervjusituasjonen har man mulighet til å korrigere underveis og ved at intervjuobjektet får prate fritt så kan det også komme fram nye og andre momenter som forskeren selv ikke hadde tenkt på. Dette vil i så fall kunne styrke selve oppgaven. Larsen skriver at en fleksibel prosess hvor en kan endre spørsmål underveis, bidrar til mer valid informasjon, mens Holter og Kalleberg (2009) skriver følgende: *«Mens den kvantitative analysen blant annet går ut på å strippe data for kontekst, er det omvendt med den kvalitative analysen. Her gjelder det å fastholde meningsrammene, og påliteligheten hviler bl.a. på forståelsen av mening som tolkningsreportoar»* (s. 22).

Det er viktig å holde seg til grunnspørsmålene for å gjøre den senere transkriberingen mer reliabel, men likevel så jeg at fleksibilitet i forhold til oppfølgingsspørsmål var viktig. Siden intervjusituasjonen ble gjennomført med fire helt forskjellige personer, så jeg at samtalene ikke ble like, og at det dermed kom fram forskjellige momenter som førte til forskjellige tolkningsgrunnlag. Rigiditet vil kunne ødelegge relasjonen i intervjusituasjonen, men samtidig så vanskeliggjør det transkriberingen og dens troverdighet.

For å sikre validitet i min datainnsamling, brukte jeg semistrukturerte intervjuer med en på forhånd utarbeidet intervjuguide (Vedlegg 1 og 2). Jeg benyttet meg av to forskjellige intervjuguider. Det var en egen for rektor og en egen for lærerne, men det var ikke snakk om stor forskjell, og mange av de samme spørsmålene ble brukt på både leder og lærere. Svaralternativene i intervjuguiden var åpne og kan derfor ikke på noen enkel måte kategoriseres mot en definert måleskala.

I lys av intervjuene så ser jeg i ettertid at en svakhet ved intervjuene var at svarene kunne bli for generelle og at intervjuene ikke direkte var sammenlignbare. Det ble også en svakhet at jeg som intervjuer hadde mulighet til påvirke intervjuprosessen gjennom ledende spørsmål,

eller ved å la egne meninger og holdninger skinne gjennom. Det er også en fare for at intervjuobjektene «pynter» på svarene for å sette egen skole i et bedre lys. Spesielt leder kan tenkes å ha interesse av dette.

Jeg var veldig godt forberedt til intervjuene av mine informanter, noe som jeg tror var en medvirkende årsak til at selve intervjusituasjonen ble veldig god og avslappet. Intervjuobjektene ga mye av seg selv, og det kom fram informasjon som jeg hadde trodd skulle være nesten umulig å innhente etter så kort tid.

3.9 Etikk

Det vil alltid være etiske utfordringer forbundet med det å undersøke noens privatliv for deretter å legge ut beskrivelsen offentlig (Kvale & Brinkmann 2009). I en undersøkelse så vil etiske dilemmaer og problemstillinger gjøre seg gjeldende hele veien og man må derfor tenke etikk helt fra undersøkelsens begynnelse til det endelige produktet er fullført.

Kvale og Brinkmann (2009) opererer med etiske problemstillinger i forhold til hver og en av de syv forskningsstadiene som er beskrevet i delkapittel 4.3. Videre omtaler Kvale & Brinkmann (2009, s. 88-92) fire viktige etiske regler for forskning:

1. *Det informerte samtykke.* Deltagerne informeres om undersøkelsens overordnede formål og om hovedtrekkene i designet og om mulig ulemper og risikoer. De blir informert om frivilligheten som deltager og at man kan trekke seg når som helst.
2. *Konfidensialitet.* Private data som identifiserer eller kan identifisere deltakeren avsløres ikke. I praksis vil det si at det anonymiseres.
3. *Konsekvenser.* Det etiske prinsippet om *velgjørenhet* betyr at risikoen for å skade en deltaker bør være lavest mulig.
4. *Forskerens rolle.* Den avgjørende faktor er forskerens integritet, hans eller hennes kunnskap, erfaring, ærlighet og rettferdighet. Videre er det strenge krav til den vitenskapelige kvaliteten som legges frem. Dette innebærer at offentliggjøring av funn er så representative og nøyaktige som mulig.

Disse fire etiske retningslinjene er i denne undersøkelsen i stor grad overholdt. Informasjons-skriv av oppgavens formål og hensikt er på forhånd sendt ut til informantene (vedlegg 3) og samtykkeskjema er innhentet fra samtlige informanter før intervjuene ble gjennomført. Konfidensialiteten er overholdt gjennom anonymisering av vesentlige gjenkjennbare faktorer i oppgaven og det skal således ikke være mulig å spore informasjon fra oppgaven tilbake til informantene. I denne sammenheng er også prinsippet om velgjørenhet tatt hensyn til fordi risikoen for at denne oppgaven kan være til skade for informantene eller skolen generelt er svært liten. Videre har det i oppgaven blitt lagt vekk på ærlighet, rettferdighet og at funnene som legges fram er så korrekte som mulig. Integriteten til forskerrollen er således tatt hensyn til.

De etiske kravene til forskeren omfatter også strenge krav til den vitenskapelig kvaliteten som legges fram (Kvale & Brinkmann 2009). Offentliggjøring av funn må være nøyaktig og representere forskning. Funnene bør valideres og det bør være synlighet i forhold til hele prosessen slik at materialet kan etterprøves. Man må også forholde seg til godkjenninger og eventuelle søknader som er påkrevd som for eksempel godkjenning hos NSD³.

Før jeg satte i gang undersøkelsen fikk jeg godkjent arbeidet hos nevnte NSD. Arbeidet videre følger jeg hele veien har fulgt gode etiske retningslinjer. Gjennom studiet og forberedelsene til masteroppgaven så ble jeg godt forberedt gjennom forelesninger, arbeidsoppgaver og litteratur. Retningslinjene jeg har lært og erfart gjennom dette, har jeg prøvd å etterleve. Det var også en av grunnen til at jeg ønsket å gjennomføre undersøkelsen langt unna mitt eget hjemsted. I forhold til etiske betraktninger så kan det være en svakhet at informantene ikke har fått være med å drøfte mine funn og ikke har hatt mulighet til å kunne komme med refleksjoner og tanker i ettertid. Dette er spesielt uheldig hvis noen av informantene mener seg satt i et dårlig lys og er uenig i min framstilling. Samtidig kan det være en styrke at informantene ikke har hatt mulighet til å endre egne utsagn og meninger i oppgaven fordi det da kan være fristende, eller rett og slett menneskelig, at man ønsker å redigere uttalelser som kan fremstille seg selv i et bedre lys. Totalt sett har jeg overholdt gode etiske prinsipper fra start til mål med denne oppgaven. Både når det gjelder konfidensialitet, anonymisering og behandling av ervervet data og informasjon.

³ NSD – Norsk samfunnsvitenskapelige datatjeneste. NSD har ansvar for registeret over autoriserte publiseringskanaler (tidsskrift, serier og forlag).

3.10 Oppsummering

I dette kapitlet har de ulike metodiske sidene ved oppgaven blitt beskrevet. Forskningsdesignet er beskrevet som en casestudie, og dette er begrunnet ut ifra hva som har vært mest hensiktsmessig ut ifra oppgavens mål og hensikt. Problemstilling og forskningsspørsmål er beskrevet og satt i sammenheng med oppgavens generelle kontekst. Jeg har beskrevet Fuglekvitter skole som kontekst for den empiriske undersøkelsen av fenomenet: Spenning mellom endring og skolekultur. Elementær informasjon ved informantene har blitt satt opp i en matrise. Utvelgelse av informanter er også begrunnet i forhold variasjon og relevans for oppgaven. Det kvalitative forskningsintervjuet er beskrevet ut ifra teori, og videre sett i sammenheng med gjennomføringen. Det har blitt gjort rede for hvordan jeg har gått frem metodisk og strategisk i dataanalysen, og videre har jeg reflektert rundt begrepene validitet og reliabilitet. Enhver undersøkelse stiller store krav til etikk og jeg har derfor valgt å ta med et delkapittel om dette, der jeg har kommet med etiske betraktninger og implikasjoner i forhold til denne type undersøkelser.

4 Datapresentasjon og analyse

I dette kapitlet skal jeg presentere utvalgte data fra min undersøkelse. Dataene blir presentert som sitater fra informantene. Fenomenet som analyseres tar utgangspunktet i spenningsforholdet mellom endring og skolekultur ved Fuglekvitter skole. Jeg vil også presentere informantenes syn på hvordan implementeringen knyttet til to konkrete prosjekter (Svane og LP) har foregått, og hvilke mekanismer i skolekulturen som har påvirket endringsprosessen rundt disse prosjektene.

Hovedområdene i presentasjonen samsvarer med mine tre forskningsspørsmål. Det første området omhandler skolekultur med utgangspunkt i de kulturene som beskrives av Hargreaves (2008) som: individualisme, samarbeid, påtvunget samarbeid og bevegelig mosaikk. Det andre hovedområdet fokuserer mer mot endringsprosessen sett i lys av lederperspektivet. Jeg er da ute etter strategier for å påvirke en skolekultur i ønsket retning. Det tredje området er viet forhold rundt legitimitet og endring. Jeg oppsummerer mine funn etter hvert av delkapitlene.

4.1 Skolekulturer

Jeg vil i dette delkapitlet se på hvordan informantene vurderer skolekulturen på egen arbeidsplass. En av informantene beskriver ledelsen ved Fuglekvitter skole på følgende måte:

«Den nye ledelsen er litt mer borte i fra resten av skolen, mer lukket type kontor, faglederne våre er litt mer sånn busybusy-damer i forhold til den tidligere inspektøren, som du kunne sitte å prate med i to timer om hva slags vanskeligheter du har, så det ble en omstillingsprosess som det ikke ble tatt godt nok tak i. De trudde kanskje det skulle gå av seg selv, men det gjorde det ikke. Det ført til litt dårligere arbeidsmiljø og litt dårligere kultur mellom ledelsen og resten av folket her»

Allerede i det første sitatet ligger det implisitt at det er stor forskjell på den nye ledelsen i forhold til den forrige. Det kan tyde på at det nå er en mer «lukket» ledelse som tar noe distanse fra personalgruppen. Det ligger også implisitt at det har vært omorganiseringer som ikke nødvendigvis har vært vellykkede. Om dette uttrykker tillitsvalgte:

«Det har vært en voldsom omstillingsprosess siste 4-5 år. Hele ledelsen er bytta ut og det er en total omstilling av toppledelsen. Det ble vanskelig for den nye rektoren som var strengere enn det folka her var vant med...skolen har hatt, spesielt på ungdomsskolen, en sterk kultur der ungdomsskolelærerne har ønsket å være for seg selv, og de har ikke ønsket å måtte undervise nede på barneskolen. Dette har blitt bedre nå da. Dette er nå, synes jeg, noe ledelsen har tatt tak i, og har vært flinke til det»

Lærer 2 beskriver noe av det samme, men i litt kraftigere ordelag og det er ganske tydelig at denne personen mener at ny ledelsen betydde omstrukturering også i forhold til skolekulturen. Lærer 2 fremhever også at endringene har gått for raskt og at dette medførte at noen sluttet: *«Det ble et veldig brått skifte og ting skjedde veldig fort med den nye ledelsen og jeg tror det er den største omveltninga jeg har vært med på. Det begynte å bli splittelser i personalet og det var litt opprør en stund»*

Kanskje er den voldsomme omstillingsprosessen, som ifølge noen av informantene har foregått de siste årene, grunnen til at utviklingsprosjektet LP-modellen ble nedstemt. Om dette prosjektet forteller tillitsvalgte følgende:

«....ble diskutert for et par år siden om å gå inn på den LP-modellen og det var en ting som ledelsen ønska veldig sterkt å gå inn på....Det ble nedstemt i personalet her og tror nok at det var en slags sann protest på....en liten protest mot ledelsen...på mange måter....den dagen vi skulle stemme ja eller nei til LP-modellen, så endte det med en slags diskusjon om ressursbruk for det krever en del ressursbruk, og det ble satt opp mot innkjøp av lærebøker blant annet av enkelte....på skolen her, så det ble en dårlig avslutningsprosess på en måte og jeg tror nok skoleledelsen følte seg motarbeidet fra enkelte på huset i forhold til det....på det jeg tolker som på en litt barnslig måte.»

I intervjuet ble informantene spurt om de forskjellige kulturene og grupperingene som finnes ved Fuglekvitte. Om de forskjellige grupperinger på skolen sier lærer 1:

«Mitt inntrykk er at det har vært mer klikkete før og at det var flere grupperinger da, men at dette er bedre nå.....Ja, det er nok noen individualister, mest hos faglærerne kanskje og hos noen få kontaktlærer som synes samarbeidstid er tulletid og tidstyver og heller vil jobbe mer alene, men folk liker å samarbeide ved denne skolen så jeg vil si at det er kultur for

samarbeid....Ledelsen har tatt tak i det grumset som har vært og jobbet konkret med det....Før satt spesielt ungdomsskolen mye for seg selv.....»

Dette sitatet gir innblikk i de forskjellige grupperinger og igjen får man inntrykk at ungdomsskolen har vært en enklave i skolen, men at dette er tatt tak i nå. Videre beskrives skolen i dette sitatet som en skole med relativt flat struktur, forstått som at det ikke eksisterer så mange uformelle ledere. Her kommer det også fram at lederskiftet som kom for 4-5 år siden, tydelig satte sine spor og at denne prosessen nok var relativt komplisert i forhold til den da eksisterende skolekulturen. Det er også tydelig at det har vært et klart skille mellom ungdomsskole og barneskole. Om dette uttrykker tillitsvalgte:

«Jeg føler at vi er en skole der det er veldig flat struktur blant lærerne og at det ikke er noen kamp om posisjonene. Kampen har heller vært mellom den nye skoleledelsen og resten. Det er egentlig ikke så rart for det var mange som ble sure når den nye ledelsen var mye strengere på blant annet permisjoner og andre formelle ting enn den forrige rektoren, som ofte sa ja og var veldig fleksibel. Spesielt ungdomsskolen ble sure, mens småtrinnet synes det egentlig var fint tror jeg, men det er jo klart at det ble vanskelig for noen her når det kom ny ledelse som røska litt opp i ting på huset.»

Det er tydelig at det endringen med ny ledelse har påvirket skolen og at alt kanskje ikke har vært like positivt hele tiden, men samtidig ser det ut til at endringene som har påvirket skolekulturen har hatt en positiv effekt og mange ting har blitt til det bedre. Om hvordan det er på skolen akkurat nå er lærer 1 og lærer 2 samstemte: *«Jeg trives veldig godt. Det er lett å være ny her fordi man kan spørre alle og man får alltid hjelp. De er veldig sjenerøse og de eldste her er utrolig positive og flinke.»*

Sett fra et lederperspektiv så kommer det tydelig fram det at det har vært en veldig tydelig ungdomsskolekultur ved skolen tidligere, men at det har blitt bedre og noe av grunnen til det er den nye rektoren sin tankegang om at det skal være en vi-skole, hvor det skal være fleksible strukturer og overlapping. Rektor har følgende å si om denne tankegangen:

«Historisk sett, med sammenslåinga, vi ble slått sammen med andre skoler, så fikk vi en ungdomsskolekultur som representerte en realfaglig tenkning...det tok mange år å endre dette, men opplever nå at det er en 1-10 skolekultur her, selv om ungdomsskolen nok fortsatt ønsker en 8-10 syklus, men jeg vil at alle skal kunne undervise overalt, og det blir også

nyansatte gjort oppmerksom på. Du blir ansatt på 1-10 skole her! Akkurat denne saken her og at det er et inkluderende felleskap for både lærere og elever er viktig for meg.»

Rektor er veldig bevisst på hva hun ønsker og det kan se ut som hun delvis har lyktes med strategien om å danne en vi-skole.

I forhold til samarbeidskulturer så kommer det fram fra rektor at det eksisterer både påtvungne og frivillige uformelle kulturer ved skolen. Hun nevner også at skolen har uformelle ledere og sterke personligheter som kan skape antipatier eller sympatier:

«Formelt så har vi tre storteam som er hver sine samarbeidskulturer også har vi storteamlederne som sitter i ledergruppa, også har vi trinnsamarbeidet og fellestida for alle på tirsdager. Uformelt har vi litt forskjellige forum. Vi har de som er interessert i engelsk fotball også har vi en del aktive som går turer sammen og sånn, så det knyttes mange bånd som skaper uformelle strukturer innad på skolen ... Jeg ser jo at vi har noen sterke personligheter, kanskje litt lang å dra det å kalle dem for uformelle ledere, men de kan skape litt antipatier eller sympatier.»

I neste sitat sier rektor noe om hvordan det er i dag, i dagens skolemiljø. Hun sier også noe om hvorfor det er noe bedre nå enn tidligere. Dette forklarer rektor med blant annet nyttilsetninger, spesielt fremheves at andelen menn i personalet har økt:

«Vi har fått en del nytilsatt som er lette til sinns og åpne for ting som hjelper på arbeidsmiljøet og så har vi fått en del mannlige lærere som har ført til et mer åpent miljø. Det er helt tydelig at det er lettere og at miljøet blir bedre med en viss andel mannlige. Og det står i personalplanen at det skal rekrutteres flere menn. Dette er et enkelt grep hvis man tenker på å få til endringsprosesser.»

4.1.1 Oppsummering

I dette avsnittet har jeg presentert hva mitt materiale sier om informantenes oppfatning og fortolkning av kulturen ved skolen, slik den er nå, samt noen tilbakeblikk på hvordan det har vært tidligere.

Det kommer fram at overgangen til ny lederstruktur ble ganske voldsom og at endringene skjedde fort, kanskje for raskt, og at alle ikke var enig i og villig til å tilpasse seg en ny

formell struktur ved skolen, noe som medførte at individualistiske krefter ved skolen fikk grobunn for å uttrykke misnøye. Dette gjorde seg blant annet utslag i at skolekulturen klarte å stoppe implementeringen av LP-modellen. Det var de kulturelle medlemmene som klarte å bestemme over de formelle lederne og på den måten klarte skolekulturen å styre skolens ønske om framtidsorientering.

På tross av hendelsen med LP-modellen beskrives kulturen ved skolen som samarbeidsorientert og trivelig. Strukturen er teambasert og mye er bundet opp mot timeplanen. Rektor er veldig bevisst på å skape en vi-skole. Spesielt ønsker hun å viske ut skillet mellom ungdomsskolelærer og barneskolelærer. Alle lærere ved skolen må regne med å jobbe på alle trinn og i alle team. Rektor nevner inkluderende felleskap som et viktig prinsipp. I forhold til å skape en vi-skole så virker det som rektor er i ferd med å lykkes, men det virker som det fortsatt er krefter hos faglærer og på ungdomsskolen som ikke ønsker å jobbe andre steder enn på ungdomsskoletrinnet. Det virker som om de med lang ansiennitet er mer skeptisk enn de nyeste lærerne. Dette kan ses i sammenheng med den pedagogiske arven.

4.2 Ledelsesstrategier for å påvirke en skolekultur i ønsket retning

Dette finnes ikke noen fasit på hva som er gode ledelsesstrategier i forhold til å påvirke en skolekultur, men samtidig er det interessant å høre hva skoleledelse og lærerne selv mener rundt dette temaet. Jeg velger først å se dette i et lederperspektiv fra min lederinformant i undersøkelsen:

«Jeg har brukt en sånn ledelsesfilosofi, distribuert ledelse, og har delegert mye til faglederne som har delt skolen mellom seg i forhold til oppgaver. Når jeg vil oppnå endring vil jeg begynne med faglederne og deretter vil jeg diskutere i lederteam for å finne flaskehalser. Jeg kunne også tenkt meg å bruke sånne responsgrupper for å få signaler derfra og justert kursen etter det vi får tilbakemeldinger på.»

Rektor referer her til velkjente ledelsesstrategier. Det med responsgrupper er et interessant element som vil falle inn under et distribuert perspektiv på ledelse, noe som kunne tenkes å være en god strategi for implementeringen av neste skoleprosjekt. Samtidig sier hun mot seg selv ved å understreke at hun delegerer oppgaver til faglederne og nedover. Dette er et

ovenfra-og-ned-perspektiv på ledelse som ikke nødvendigvis samsvarer med distribuert ledelse.

Neste sitat kan forklare noe av grunnlaget for de raske endringene rektor gjennomførte som nytilsatt leder ved skolen. Endringene skjedde fort. Dette har rektor noen reflekterte tanker rundt:

«Jeg er en utålmodig sjel og noen ganger vil jeg ting for fort, og sånn har det vel vært her også. Jeg vet det var mye misnøye i starten, blant annet med permisjonsordningene som jeg strammet inn på. Skulle jeg startet her på nytt ville jeg brukt dokumenter fra skolehistorien og tidligere skoleresultater eller policydokumenter fra kommunen. Da kunne vi hatt to alternativer å velge mellom og på den måten kunne jeg fått det gjennom med støtte fra lærerne.»

Her nevner hun implisitt at det er viktig med kunnskap om organisasjonen før man begynner å forandre på de vante rutinene.

I neste sitat beveger vi oss inn i omsorgstanken. Ledere må bry seg. Følgende ble uttrykt rundt dette:

«Man må være tett på, slik at man kjenner de ansatte og hva som skjer rundt dem. Har noen problemer på privaten eller det har skjedd vonde ting er det viktig å være klar over dette og ikke minst at man da går bort eller setter seg ned med vedkommende og spør de viktige spørsmålene. Har du det bra? hvordan går det med sønnen din?? Altså du må se alle sammen og være litt med alle sammen – også må man tulle litt og ha humoristisk sans.»

Hvor tett på en som skoleleder kan være er det nok flere meninger om. I sitatet nedenfor mener tillitsvalgte at man som leder ikke bør være for tett på. I tillegg trekker han fram den tydelige og demokratiske lederen. Jeg trekker også fram modig som jeg synes ligger implisitt i det han forteller:

«Tydelig, men demokratisk er en god strategi og egenskap. Man må tørre å ta avgjørelser selv om det er upopulært. Hos oss er dette en stor forskjell fra den forrige lederen som ble tvinnnet rundt fingeren på noen. Det har blitt mer rettferdig nå ... Jeg mener at det er viktig å ha en god tone med fotfolket, men ikke for nært. Dette har skjært seg litt med den nye rektoren

som har en dårlig tone med flere på jobben, men har blitt bedre etter vært da. Det begynte bare så skjevt.»

Rektor har tidligere nevnt distribuert ledelse, i neste sitat beveger hun seg inn i det relasjonelle landskap og nevner relasjonell ledelse som en viktig strategi:

Det relasjonelle er veldig viktig. Jeg kan jo skjule meg bak møter og alt som må gjøres på kontoret. Jeg velger å nedprioritere pedagogiske ledelse, personaloppfølging og det å være rundt og tilstedeværelse ute på lagene. Da har jeg gjort et valg, og da sitter jeg og svarer på Quest back-undersøkelser eller sitter og lirer litt på budsjettet eller skriver referater som jeg er kjempegod på. Kanskje gjør jeg det fordi det er innenfor min egen komfortsone. Det er veldig feil, men det er jo herlig når jeg er ute, men likevel får jeg det ikke til»

Rektor er streng mot seg selv her og det er viktig å understreke at hun alltid er på personalrommet og spiser med de ansatte. Rektor stopper alltid og prater med de ansatte i korridorene og døren inn til kontoret er alltid åpen. Hun mener at hun er god på relasjoner. Et lite paradoks i dette avsnittet er det at jeg leter etter egenskaper som trengs for endring, i stedet får jeg det som kanskje ikke er så bra.

Lærer 2 nevner kompetanse som en viktig egenskap for å få til endring. Ledelsen må rett og slett ha kunnskap og vise trygghet i det som skal endres eller utvikles: «Du må være trygg i det du skal endre og ha god innsikt i det som skal endres og man trenger ikke begynne på scratch alltid for å endre. Det er greit å ta tak i det som er noen ganger også.»

Lærer 1 har kanskje litt annet perspektiv enn de andre informantene. Det å gi støtte til lærere, samt å ta tak i ting som ikke fungerer nevnes som viktig:

«Når jeg kom var det litt ukulturer for å si hva man mente, men det er ikke sånn lenger. Det har blitt tatt tak i og at det har blitt et felles fokus har gjort at det har blitt bedre. Ledelsen tar tak i ting når de ser at det ikke fungerer og det er ledelsen her flinke til. De lar det ikke skure å gå».

Igjen så nevner informantene at mange ting ved skolen har blitt bedre og at noen ukulturer har blitt borte eller mindre synlig. Det er tydelig at ledelsen har tatt tak i mange ting, og spesielt kommer fokuset på felleskapet fram.

4.2.1 Oppsummering

Noen av momentene som kommer fram i dette kapittelet som gode strategier for skoleleders ønske om endring er følgende:

Tydelig, men demokratisk er en strategi som også vil kunne virke rettferdiggjørende i personalet. I sammenheng med dette blir modig nevnt. En leder må tørre å ta upopulære avgjørelser. Herunder kommer også at det er viktig at en leder tør å ta tak i problemer og utfordringer som dukker opp. Det vil da virke som om lederen bryr seg. Fra læreinformantene blir kompetanse om endringsstrategier og kunnskaper hos ledelsen nevnt. Dette vil antageligvis være ekstra viktig i en kunnskapsorganisasjon der de man er satt til å lede er godt utdannet. Rektor nevner selv at responsgrupper ville vært til god hjelp. Dette ville gitt ledelsen mulighet til å få signaler og tilbakemeldinger fra lærergruppen som kunne vært til hjelp i forhold til å justere kursen i skolens utviklingsarbeid. Responsgrupper kan ses i sammenheng med distribuert ledelse som rektor nevner. Rektor nevner i samme gate relasjonell ledelse. Hun mener det er viktig å være åpen og tilgjengelig og at man må kjenne sitt personale. Å ansette nye lærere som ikke er påvirket av det som sitter i veggene vil kunne være en strategi for å myke opp rådende skolekultur. Altså er rekruttering og bevissthet i ansettelsesprosessen noe som kan hjelpe rektor i endringsprosessen.

Det ser ut til at det er viktig å bli kjent med historien til den skolen man er satt til å lede. Å bruke litt tid på å bli kjent med skolekulturen før man setter i gang endringsprosesser vil således kun virke positivt.

4.3 Hvordan kan legitimitet for endring skapes?

Legitimitet er en helt avgjørende faktor for å gjennomføre gode utviklingsprosjekt eller for å få til gode endringsprosesser. Mine informanter hadde litt færre tanker rundt dette enn på de andre spørsmålene, men samtidig kom det fram gode tanker rundt dette også. Jeg starter med lederperspektivet og ser på hva min lederinformant uttrykte om dette:

«Kjempeutfordring ... jeg burde vært mer ute for å skaffe meg selv høyere legitimitet og bygd opp mitt eget omdømme ... Men selv om jeg er lite i klasserommene så er jeg med på alle kveldsarrangementer og på ting som skjer i gymsalen. Jeg tror også jeg er stabil i humøret, det føles nok trygt og forutsigbart for de ansatte. Jeg bruker faggruppa mye, de er mye ute og

da tenker jeg det også skaffer meg legitimitet fordi personalet forbinder faglederne med ledelsen som jeg er leder av.»

Her ligger det implisitt at det å være ute blant «fotfolket» er en måte å bygge legitimitet på. Rektor befinner seg her i en konflikt mellom å velge kontoret, der alt papirarbeidet ligger, eller å prioritere legitimitetsbygging ved å være mer rundt i skolebyggene. Ut ifra sitatet er det betimelig å spørre om andre kan skaffe deg selv legitimitet? Dette er i hvert fall noe rektor satser på.

I neste sitat kommer det fram at man også kan bygge legitimitet ved å gjøre en god jobb på kontoret ved at saker blir gjort. I tillegg nevnes det relasjonelle perspektivet som noe positivt, samtidig at det å være rigid kan virke uheldig på legitimiteten: *«Jeg tar alle saker ned, ikke noe halvgjort, er mye på jobben og jobber mye. Dette gir nok respekt og legitimitet, men samtidig blir jeg nok sett på som litt stram og rigid. Jeg er imidlertid sterk på det relasjonelle og det tror jeg gir legitimitet.»*

Lærer 2 underbygger påstanden til rektor om at legitimitet kan skaffes ved å være rundt i klasserommene. Han trekker blant annet inn begrepet administrativ ledelse som en negativ faktor i forhold til dette spørsmålet:

«Ledelsen har blitt litt nærmere oss, men det er en veldig administrativ ledelse her. Sitter mye på kontoret og gjør oppgaver. Legitimiteten skaffes ute blant elever og lærere, men her har ikke rektor noe forhold til elevene fordi hun ikke er i gangene eller klasserommene. Det savner jeg litt.»

I neste sitat kommer det igjen en sammenligning med den forrige ledelsen. Her uttrykkes det fra tillitsvalgte at forutsigbarhet og få satsingsområder er viktig, og at det å fullføre ting er viktig for legitimiteten:

«Det å være i forkant og gi oss lærere forutsigbarhet. Det setter vi pris på og gjør oss lettere motiverte for å stå på for endringsprosjekter. Ledelsen er veldig flinke til dette og nye satsingsområder er alltid klart før skolestart, og da blir det ikke flere satsingsområder enn det i løpet av skoleåret. Der den forrige rektoren satte i gang mye så har det nå blitt tonet ned sånn at vi heller satser stort på noen få ting, også bruker vi nå å få fullført ting.»

Lærer 1 og tillitsvalgte har kanskje litt forskjellig syn på ledelse i de to neste sitatene. Lærer 1 uttrykker i det følgende at ledersammensettinga har noe å si for legitimiteten og at den kanskje burde vært satt sammen annerledes ved denne skolen:

«Også trur jeg legitimiteten hadde blitt bedret om ledelsen var annerledes sammensatt. Nå er det tre middelaldrende damer som styrer og det kan føles litt likt. Ledergruppa bør gjenspeile personalet og derfor burde den vært annerledes sammensatt. Hadde garantert gitt høy legitimitet!»

Mens tillitsvalgte i stedet fokuser på at de samme tre damene i ledelsen er veldig tydelige og at dette er positivt for legitimiteten: *«Vi har tre damer i ledelsen som er veldig tydelige verbalt som fører til få misforståelser, ikke mulige å tolke andre veier. De er rett og slett tydelige. Dette skaffer i hvert fall legitimitet i forhold til meg.»*

I det neste sitatet uttrykker lærer 1 og lærer 2 følgende faktorer som en betydning for legitimitet: *«Rektor har felles presentasjoner i personalmøtene og deretter blir det diskutert på storteam og det er som regel rektor selv som står for dette. Det at storteamene brukes mye og at de får være med å drøfte ting som de har mulighet til å kanalisere opp gir legitimitet til ledelsen»*

Jeg tolker det dithen at rektor her framstår som en faglig sterk ressursperson siden det er hun selv som presenterer pedagogiske temaer i fellestida. Videre kommer det fram at refleksjoner og det at teamene har mulighet til å gi tilbakemeldinger oppover i systemet kan gi legitimitet.

Avslutningsvis understrekes igjen det relasjonelle perspektivet i forhold til hva ledelsen gjør for å bygge opp legitimitet. Lærer 1 uttrykker følgende om dette: *«De deltar på personalmøter, stopper opp og prater når de møter lærere ... opptatt av hva som er utfordringer på de forskjellige trinnene ... Åpen-dør-politikk ... Relasjonell ledelse»*

4.3.1 Oppsummering

Rektor og tillitsvalgt har nok litt forskjellig syn i forhold til de to andre informantene i forhold til hva som bygger legitimitet. Rektor og tillitsvalgt vektlegger tilgjengelighet, gode medarbeidersamtaler, at kontorarbeidet blir godt utført og at man deltar på eller styrer

personalmøtene, mens de andre vektlegger det å være rundt i klasserommene og på skolen, det å være der det skjer. Lærer 1 og lærer 2 beskriver at det er for stor avstand mellom ledelsen og resten av personalet, og beskriver dette som administrativ ledelse. I tillegg påpeker lærer 2 at det er litt uheldig sammensetting av ledelsen og at det nok hadde vært lurere med en mer blandet sammensetting i forhold til alder og kjønn.

En utfordring ved Fuglekvitter skole er at det er i overkant stor avstand mellom ledelse og lærere. Det ene er at den fysiske utformingen ved skolen lager et naturlig skille mellom administrasjon, ledelse og lærere, det andre er at ledelsen ser ut til å holde seg mye for seg selv, i stedet for å vandre rundt og være tett på. Det vil da være vanskelig å kunne påvirke skolekulturen, eller i det hele tatt forstå og bli kjent med den. På den ene siden forsøker ledelsen å skape en kultur for læring og skoleutvikling med vekt på samarbeid og relasjoner, men samtidig virker ledelsen distansert fra lærergruppen. Selv med alle de gode intensjonene så er det klart at nye prosjekter da kan oppleves som at det blir tredd ned over hodet på lærerne. Dette kan være en av årsakene til den motstand som innimellom oppstår mot nye prosjekter ved skolen. Samtidig kan det også være fornuftig å lage et skille mellom ledelse og lærergruppe. Den motstanden som innimellom oppstår kan ses på som naturlig i enhver utvikling. Kritiske vurderinger og noen kamper må til for å utvikle seg videre.

5 Drøfting

Hovedmålet i dette kapittelet er å drøfte mine data opp mot teoriene som ble presentert i kapittel to. Jeg skal diskutere skolekulturer sett i lys av data, empiriske funn og teorier. Videre skal jeg forsøke å belyse hvordan ledelsesstrategier kan påvirke en skolekultur i ønsket retning, og deretter skal jeg se på spenningsforholdet mellom legitimitet og endring. Til slutt ser jeg på lederrollen i forhold til endring av etablerte skolekulturer. Til sammen utgjør dette min funn rundt oppgavens tittel: En spenning mellom endring og skolekultur. Avslutningsvis i dette kapittelet oppsummerer jeg mine funn i forhold til problemstillingen.

5.1 Skolekulturer

Tydelige premisser for det daglige arbeidet i en skole blir satt av skolekulturen, og er ifølge Berg den mest kritiske faktoren i utviklingsarbeidet. I kapittel 2.1 beskriver jeg forskjellige typer skolekulturer. Elementer fra disse kulturene finner jeg igjen i mine empiriske funn som presenteres i kapittel 4. En analyse av hvilke kulturer, synlige og usynlige, som finnes i skolen, er viktig for å kunne lykkes i endringsarbeidet. Disse kulturene vil kunne si noe om hvilke muligheter og begrensninger en skoleleder har i forhold til styring i skolen.

I avsnitt 2.1.1 om individualisme, referer jeg til Hargreaves sine teorier om lærer-individualisme, egg-kartong-kultur og tvungen individualisme. Mange skoler har en bygningsmessig struktur som tvinger lærerkollegiet til en individualisme som kan være lite utviklende. I forhold til Fuglekvitter skole så blir dette nevnt av informantene, både som et problem generelt på skolen, men også mot ledelsen. Det blir nevnt fra en av informantene at ledelsen er mye borte og travel, samtidig har den samme informanten beskrevet skolen som strukturelt fragmentert, fordi skolen består av flere bygg, og at rektor gjennom sin plass i administrasjonsbygningen blir adskilt fra resten av skolen. Det er grunn til å tro at dette er forhold som kan skape avstand mellom personalet og ledelsen. Ledelsen vil i mindre grad ha mulighet til å påvirke skolens aktørberedskap fordi lærerne sitter for langt unna. Konsekvensen kan være at det er lettere å være privatpraktiserende jf. lærerindividualisme. Likevel blir det, som jeg referer til i 4.1, hevdet at der er gode samarbeidskulturer ved skolen. Den ene informant uttrykker at det er kultur for samarbeid på skolen og at de fleste liker å jobbe sammen. Samtidig kommer det fram at det har vært og at det fortsatt eksisterer noen

skiller i samarbeidskulturene mellom ungdoms- og barneskole. Det har ligget latent i kulturen at det har vært et skille mellom disse trinnene på Fuglekvitter, men nå har den nye ledelsen jobbet for å motvirke dette. For som rektor sier «Fuglekvitter skal være en vi-skole der alle kan jobbe på alle trinn.» Alle er nok ikke enig i dette. Blant annet så stiller den eldste av mine informanter seg uforstående til at det må gjøres endringer på en skole som har fungert så bra. Han mener at det er naturlig med et kulturelt skille mellom ungdomsskole og barnetrinn. Den yngste av mine informanter er den som stiller seg mest positiv til skolekulturen, og hun nevner da også at samarbeid på tvers av trinn og fag er viktig for læring. Dette sammenfaller bra med min henvisning til Hargreaves i kapittel 2.1.2, der det hevdes at kollegialitet og samarbeid er viktig for utvikling. Det kan dermed virke som den ene av mine informanter ser på samarbeidet ved skolen som noe mer påtvunget enn det den yngste gjør. Hva som er hva vil alltid være en diskusjon fordi man oppfatter ting ulikt, men det er kanskje ikke tilfeldig at det er den eldste og yngste som oppfatter skolekulturen forskjellig. Den eldste sier at alt var så mye bedre før, mens den yngste sier at hun er fornøyd. I forhold til den pedagogiske arven som ble omhandlet i 2.1.4 så er det et interessant element at den eldste virker å stå fast i en her-og-nå-holdning, mens skolen ønsker å tenke fremtidsorientert. Former for individualisme vil det mer eller mindre finnes i alle skolekulturer, og disse enkeltpersonene kan lage mye motstand, og derfor vil det være viktig å ha kjennskap til subkulturene så de ikke får utvikle seg i negativ retning.

Slik jeg oppfattet mine informanter, så var det misnøye i personalet i overgangen til ny lederstruktur fordi dette skjedde for fort og med for store endringer i forhold til hva som hadde vært tidligere. Skolekulturen var ikke vant til raske endringer og dette var nok medvirkende til at aktørberedskapen ikke var på plass og klar for alt det nye som ble innført. Som nevnt i kapittel 2.1 så bør nye utviklingstiltak forankres grundig i skolens organisasjon før de gjennomføres fullt ut, eller så vil det være, jf. den pedagogiske modellen, sannsynlig at tidligere overbevisninger og pedagogisk praksis raskt reetableres (Berg 2007). Dette kom til syne når LP-modellen ble nedstemt som nytt skoleprosjekt. I følge mine informanter så var det enkeltpersoner i skolekulturen som drev valgkamp mot denne endringen. Disse enkeltpersonen jf. individualisme, jobbet aktivt i skolekulturen med å skaffe motstand mot det nye prosjektet, og til syvende og sist, så lykkes de med denne taktikken. Dermed overvant skolekulturen ledelsen sine ønsker i denne saken. En av årsakene mener jeg er den individualismen som forelå i personalet. Det var representanter for denne individualistiske

skolekulturen som fikk utfolde seg, og etter hvert appellerte dette til skolens aktørberedskap (Berg, 2007). På grunn av alle endringene var det allerede noe misnøye i skolekulturen, og dette var nok en medvirkende årsak til at de individualistiske kreftene i personalet klarte å skaffe støtte i personalet. Dimensjonene i modellen: den pedagogiske arven (Berg 2007) kan på mange måter beskrive situasjonen som oppsto. Aktørberedskapen var i større grad fokusert på en her-og-nå-orientering i stedet for en framtidsorientering, og rigiditet og individualisme utkonkurrerte på mange måter fleksibilitet og samarbeid. Sett i lys av den pedagogiske arven kan det hevdes at de ønskede endringene ved Fuglekvitter skole gikk for raskt slik at aktørberedskapen i personalet ikke var tilstrekkelig mottakelig for det nye som ble ønsket innført. Dette blir også nevnt som en mulig årsak av rektor ved Fuglekvitter skole.

I det første forskningsspørsmålet spør jeg om hvor styrende en skolekultur er? Ved Fuglekvitter skole fikk ikke skolens ledelse implementert LP-modellen. I denne saken er det, ut ifra den informasjonen jeg fikk fra informantene, grunnlag for å si at en sterk skolekultur klarte å øve så sterkt press at prosjektet ble nedstemt. Ble skolekulturen rett og slett for styrende? Slik som det ble forklart var det muligens mer de sterke uformelle lederne som fikk spillerom og påvirkningskraft i denne konkrete saken og ikke kulturen i seg selv, men samtidig må disse personene bli sett på som en del av skolekulturen, og det er jo tydelig at det var en kultur som tillot disse uformelle lederne «å drive valgkamp» mot innføringen av LP-modellen. Det er kanskje riktig å si at det var skolens kulturelle medlemmer som fikk operere. Kulturelt lederskap ligger ikke nødvendigvis hos de formelle lederne (Berg 2007). De kulturelle lederne er ofte vanlige medlemmer av organisasjonen, men de har egenskaper som gjør at de framstår som uformelle ledere. Personlige egenskaper og statusen til denne type ledere må ikke undervurderes fordi de kan ha stor gjennomslagskraft i organisasjonen. Eksemplet ved Fuglekvitter skole var et tydelig eksempel på at undervurdering av de kulturelle lederne kan få store konsekvenser.

Nåværende rektor ved Fuglekvitter skole har på mange måter tatt tak i skolens forskjellige kulturer ved blant annet at ingen får lov til bare å kalle seg ungdomsskolelærer eller bare barneskolelærer. Alle skal kunne jobbe i alle klasser, sier rektor, og har på mange måter lykket med nettopp det. Informantene sier da også at det var flere «klikker» på skolen tidligere. De mener også at miljøet er godt og at folk er villige til å samarbeide og hjelpe hverandre. Rektor har gode intensjoner som kan ses i lys av den bevegelige mosaikk.

Rektor argumenterer for kollektive samarbeidsprosesser (Irgens 2011) i team og i fellesskap. Lærerne skal ikke ha muligheten til å holde til i kun et team, men de må i stedet tenke fleksible løsninger der man skal kunne samarbeide med alle og ikke minst at man i teorien skal klare å veksle mellom undervisning på all trinn. Ingen skal gro fast på et sted. Disse tankene er lett å gjenkjenne i Hargreaves sine teorier om morgendagens skole jf. bevegelige mosaikk.

I innledningen til dette kapittelet stilte jeg spørsmål om hvor styrende en skolekultur er. Gjennom diskusjonen så har det kommet fram at informantene har noe forskjellig syn på skolekulturen. Det er en tydelig forskjell mellom ansiennitet og alder. Den eldste har holdninger som kan relateres til den pedagogiske arven, og hvordan alt var bedre før, mens den yngste tenker fleksibelt og fremtidsorientert. Det er imidlertid enighet om at de raske endringene som den nye ledelsen sto for ikke var heldig. Mitt inntrykk er at de raske og til dels store endringene provoserte fram motstand i skolekulturen og at individualistiske krefter fikk spillerom til å yte motstand. Jeg mener med bakgrunn i dette at det er grunnlag for å si at en skolekultur, under visse omstendigheter, kan virke styrende på en endringsprosess.

5.2 Ledelsesstrategier for å påvirke en skolekultur i ønsket retning

I denne delen skal jeg drøfte lederes mulighet til å styre en skolekultur. Innenfor en arbeidsdag med mange motsetningsforhold og mange oppgaver som slåss om begrenset tid (Møller 1996), så er ikke det å skulle påvirke en kultur nødvendigvis så enkelt. Enklere blir det ikke hvis det er som Møller (1996) hevder, at lederne selv formes av den kulturen de selv skal påvirke.

Rektoren ved Fuglekvitte skole uttalte i etterpåklokskapen navn at hun ville ha brukt dokumenter fra skolehistorien, sett på resultater og blitt noe mer kjent før hun skulle drive fram sin ønskede endringer. Hun nevnte også at hun ville brukt kommunens styringsdokumenter i større grad i sitt forarbeid til endringer og utviklingsprosjekter ved skolen. Disse uttalelsene sammenfaller godt med hvordan SEKI-modellen, som jeg omtaler i kapittel 2.2.1, ønsker å implementere ny kunnskap. Første steget i modellen er å gjøre taus kunnskap om til eksplisitt kunnskap. Som leder er dette svært viktig. Hvis man ikke tar verdier og kunnskaper

som sitter i skolens vegger på alvor så kan jobben med å styre skolen bli svært utfordrende. For å finne ut og lære mer om skolens kultur, normer og verdier, så bør man som rektor uttaler i intervjuet, ta seg tid til å lære mer om dette. Det er lett å være etterpåklok og rektor sier jo også at hun er en utålmodig sjel som ønsker å få gjort ting raskt, så her ligger det vel implisitt at det aldri var aktuelt å vente veldig lenge før hun satte i gang endringer. Likevel viser uttalelsene at hun på den ene siden erkjenner at man burde tatt mer høyde for aktørberedskapen og dermed brukt mer tid på kunnskapsinnlæring, men på den annen siden så virker det som dette var et valg hun står for og ikke ville gjort annerledes. Samtidig må det nevnes at hun faktisk forsøkte med forarbeid, kunnskapsdeling og kunnskapsinnlæring som en innledende prosess til innføringen av de nye utviklingsprosjektene. Lærerne ved Fuglekvitter ble sendt på kurs, kursholdere kom på besøk til skolen og det ble jobbet i team og i nettverksgrupper. Både fase en og fase to i SEKI-modellen ble dermed på mange måter gjennomført i forhold til innføringen av Svaneprosjektet og LP-modellen. Selv om personalet ved Fuglekvitter ble involvert i prosessen så kan det likevel virke som at de følte at dette var prosjekter som ble tredd ned over hodene på dem og at de ikke hadde fått være med på å bestemme. Rektor sier selv at det er viktig å være tett på, men jeg er usikker på om det er nok å delta på personalmøtene når resten av tiden brukes på kontoret. Mange vil nok si at «tett på» er å være i klasserom og korridorer. Vilåarene for å lykkes var i så fall allerede i startfasen noe redusert.

Kunnskap om hvordan man innfører nye strukturer og hvordan man implementerer endringer i organisasjoner er viktig for enhver leder som vil lykkes i endringsarbeidet. Hvordan beslutninger om endringer mottas av organisasjonsmedlemmer, er avhengig av skolekulturens aktørberedskapen. I kapittel 2.2.2 om distribuert ledelse vises det til to ytterpunkter som er fremtredende i slike sammenhenger: «ovenfra-og-ned,» og «nedenfra-og-opp.» Prosjekter som blir tredd ned over hodet har i utgangspunktet vanskelig for å få grobunn i organisasjonen. Dette viser Fuglekvitter sitt forsøk på å implementere LP-modellen. En av mine informanter brukte nettopp dette som forklaring. «*Prosjektet ble tredd ned over hodet på lærerne uten at de ønsket det. Et forsøk på snikinnføring!*» En endringsprosess der aktørene i stor grad føler at de er involvert og at de får et eierforhold til prosessen, vil derimot ha større forutsetning for å lykkes. I Svaneprosjektet, som mine informanter omtaler som vellykket, fikk teamene og lærerne i stor grad selv bestemme satsingsområder. De ble involvert noe som gav dem et eierforhold til prosessen. Samtidig kan man si at dette prosjektet var sentralt

initiert fra starten av, men at lærerne underveis ble mer involvert i prosjektet. I min undersøkelse så mener jeg at tidligere ledelse og nåværende ledelse representerer hvert sitt ytterpunkt i forhold til dette. Skolen ble tidligere styrt til dels fra et nedenfra-og-opp-perspektiv, mens den i de siste fem årene har blitt styrt fra et ovenfra-og-ned-perspektiv.

Et endringsarbeid og en ledelsesstrategi består ikke bare av det ene eller det andre ytterpunktet. I min studie av Fuglekvitter skole så finnes det gode eksempler på at både den tidligere og den nåværende rektoren har beveget seg innenfor hele spektret av ledelsesstrategier, men kanskje er det riktig å si at de tenderer i retning av hvert sitt ytterpunkt. Teorier har veldig lett for å kategorisere, og når man begynner å analysere, så leter man automatisk etter ytterpunktene i teori og praksis. Dermed er det lett å plassere seg selv eller andre i båser. Ofte vil det være en kombinasjon av begge perspektiver som fungerer best. Min erfaring tilsier også at flere virkemidler og strategier bør benyttes. Ofte vil det være situasjonsbetinget hva som er mest riktig. Likevel vil jeg hevde at det i skolekulturer stort sett vil være tjent med at man tar hensyn til aktørberedskapen. I følge Hargreaves (2008) er det helt avgjørende at lærerne involveres fordi lærere mer enn noen annen er nøkkelen til endringer i skolen. Samtidig så kan det være hensiktsmessig med formaliserte endringer ved visse typer prosesser (Hargreaves 2008).

Ved Fuglekvitter skole så mener alle informantene at endringsprosessene som ble gjennomført i løpet av lederskiftet burde gått mer langsomt, men samtidig kan det være at rektor så kulturer som hindret skoleutvikling og læring, og at det var nødvendig å ta en kamp umiddelbart, for heller å bygge opp igjen legitimitet senere.

Rektor ved Fuglekvitter gir inntrykk av at hun er lojal mot kommunale vedtak og prosjekter initiert ovenfra, samtidig som hun er ambisiøs og ønsker at skolen skal utvikle seg som en lærende organisasjon. Det blir kanskje feil å si at det er et lojalitetsdilemma når det er tydelig uttalt at lojaliteten går oppover, men noen vil nok hevde at hun beveger seg i et landskap med velkjente styringsdilemmaer. Som tidligere nevnt, er det komplekst å skulle endre noe hvis mottakeligheten i personalet ikke er på plass.

Tidsperspektivet er nevnt som et styrende faktor for hvilken rolle eller strategier rektor benytter seg av. Dette mener jeg kan ses i sammenheng med skolelederens handlingsrom (Berg

2007). Noen ledere har tilsynelatende tid til alt, mens andre opplever at alt hoper seg opp til en uoversiktlig mengde med arbeidsoppgaver. Her kan handlingsrommet ses i sammenheng med distribuert ledelse. Ved å delegerer ansvarsområdet så skal i teorien handlingsrommet bli romsligere og mulighetene større til å prioritere det man har lyst til. Et av utsagnene til rektor i kapittel 4.2 er at hun bruker distribuert ledelse som en ledelsesfilosofi. Hun sier i sammenheng med dette at hun delegerer mange skoleutviklingssaker videre til faglederne, men det virker ikke som at så mange saker legges ut til personalet, ikke før det eventuelt er bestemt og planlagt. I tillegg påpekte hun at relasjonell ledelse er en god måte å lede på. Rektor ved Fuglekvisser definerte seg både som administrativ og relasjonell.

Møller (2006) sier at «*moderne ledelse forstås som en praksis som skapes i relasjonene mellom aktører, omgivelser og teknologi*» (s.136). Gjennom bevisste handlinger, som å spise lunsj med de ansatte og å være med på ting, så er det mulig å bygge opp det relasjonelle. Møller (2006) sier videre at man har blitt mer opptatt av å se ledelse som en aktivitet i organisasjonen, og i sammenheng med det vil nok mange hevde at den beste måten å bygge opp relasjoner på er ved oppsøkende pedagogiske ledelse, som for eksempel klasseromsvandring. Berg (2007) sier at det er ved å gjøre de rette valgene at man kan finne sitt eget handlingsrom. Ledere må prioritere å finne balansegangene mellom de gode og dårlige valgene, samt at type ledelse og strategier er viktig. Ifølge blant annet Møller (1996), så står for eksempel distribuert ledelse fram som en god form for ledelse i mange organisasjoner. Hvilke valg man tar er imidlertid avhengig av hvilken ledertype man er, men det er også avhengig av skolekulturen og hvor stort press som føres fra den siden.

Forskningsspørsmålet som dette kapittelet dreier seg om er ledelsesstrategier som kan påvirke en skolekultur. Hva som er gode strategier kan oppleves som subjektivt, men rektor ved Fuglekvisser sier selv at hun benytter seg av gode strategier som blant annet relasjonell og distribuert ledelse. Videre kommer det fram at strategier som sikrer involvering og medvirkning er viktig for å klargjøre skolens aktørberedskap. Dette kan ses i lys av et nedenfra-og-opp-perspektiv på ledelse.

5.3 Legitimitet for endring

Begrepet legitimitet er essensielt i forhold til mange styringsdilemmaer. Legitimitet i skolen baserer seg på at man som leder har tillit fra de ansatte. Skal det være reel mulighet for å opparbeide innflytelse i det kollegiet man leder, må det i tillegg skaffes aksept i personalgruppa. Aksept og tillit er ikke noe man som leder automatisk har, eller noe som følger med rektortittelen. For å lykkes med endringsarbeid er det nødvendig for lederen å skape forståelse for legitimitets- og legalitetsperspektivet.

I kapittel 2.3 om lederrollen i et legitimitetsperspektiv, referer jeg til to typer legitim makt, henholdsvis i et legitimitetsperspektiv og i et mer kulturelt perspektiv. Mine lærerinformanter hevder at ledelsen ved Fuglekvitter er veldig administrativ. Det blir sagt at rektor prioriterer kontoroppgaver i stedet for å være ute blant elever og at dette har ført til at elevene ikke har noe forhold til ledelsen. Det blir videre hevdet at det er stor avstand mellom lærere og ledelse. Rektor bekrefter på mange måter disse påstandene, men likevel virker det som hun har en annen forståelse av legitimitetsbegrepet enn det de andre informantene har. Hun sier selv at tilgjengelighet og godt utført kontorarbeid er legitimitetsdannende og at hun prioriterer kontorarbeid i stedet for å gå rundt i klasserommene, samtidig hevder hun at døren alltid er åpen, og at ved å være tilgjengelig så opparbeider hun seg legitimitet. I kapittel 2.3.1 beskriver jeg legitimitetsperspektivet med utgangspunkt i Berg (2007) sin friromsmodell. Når man ser rektor sin vurdering av legitimitet i lys av denne modellen så havner hun i de ytre grenser eller styring *av* som Berg kaller det. I min teoridel ses dette mer i lys av et legalitetsperspektiv enn i et legitimitetsperspektiv. Dette sammenfaller i så fall med lærerinformantene som kaller sin egen leder for administrativ. I teorikapittelet hevder jeg at en rektor som styrer *i* skolen og som kjenner til skolens indre grenser, har større sjanse for å skaffe seg legitimitet, men den må opparbeides og det krever god kjennskap til skolekulturen og skolens indre liv (Berg 2007).

Rektor sier at hun benytter seg av en såkalt åpen-dør-politikk og at dette skaffer henne legitimitet, samtidig forteller hun at hun ikke er rundt i klasserom, korridorer og de forskjellige skolefløyene. Med utgangspunkt i dette så kan det hevdes at det vil være utfordrende for ledelsen å bli kjent med sin egen skolekultur, og dermed også vite hvor skoen trykker til enhver tid. Med bakgrunn i mine lærerinformanter så kan det se ut til at legitimiteten til ledelsen hadde vært høyere om de var oftere rundt i skolebygget. En av

informantene sier at det er skoleelever som ikke vet hvem som er rektor og det ville jeg tatt som et faresignal.

I følge mine lærerinformanter så er det en grunnleggende forutsetning for å lykkes som leder at ledelsesinitierte utviklingsprosjekter treffer et behov i lærergruppen. Ønsker om nye skoleprosjekter bør legges fram på alle nivåer i organisasjonene før det innføres. Det er viktig at ulike sider av prosjektet diskuteres og bearbeides slik at det pedagogiske personalet føler seg involvert. Medbestemmelsesmøtene er en viktig arena for utveksling av meninger, ønsker og holdninger. Personalmøter er en annen viktig arena hvor skolens behov og ønsker kan belyses. Dette vil være et nedenfra-og-opp-perspektiv på ledelse som vil kunne styrke legitimiteten i utviklingsarbeidet.

Rektor i min undersøkelse fortalte at hun bevisst brukte to strategier for å skaffe seg legitimitet. Den ene er at hun er åpen om sin lederavtale og legger fram denne i personalet for å synliggjøre hva som er hennes jobb. Den andre strategien er en åpen-dør-politikk. Møller sier at *«å være tilgjengelig og praktisere en åpen dør overfor lærerne kan nok sies å ligge som et normativt press i skolekulturen»* (1996, s. 52). Altså blir dette et eksempel på at skolekulturen styrer rektors holdning til egen kontortid. Motsatt, altså en stengt dør, kan oppfattes som en avvisning og følgelig vil det kunne være uheldig i forhold til egen legitimitet. I følge mine informanter så blir rektor sin åpen-dør-politikk omtalt på en positive måte og dermed er det trolig legitimitetsskapende. Dette er også en forventning jeg selv alltid føler ligger der. Rektorer skal være tett på og tilgjengelig for skolens aktører mest mulig av tiden. På den annen siden kan man spørre seg selv om dette er riktig utnytting av tiden, og er det riktig at andre, som strengt tatt ikke kjenner til dine administrative arbeidsoppgaver, skal legge premissene for hvordan ledelsesressursen blir anvendt? Samtidig ønsker ledere å være relasjonelle og bygge tillit og legitimitet. Dette er et ledelsesdilemma (Møller 1996). På den ene siden ønsker man å være tilgjengelig for akutt problemløsning og dermed også vise støtte og lojalitet til lærerne. På den annen side har vi motsatsen legalitet. Ledere både ønsker og har et krav om å fullføre overordnede rapporter og krav. Budsjett skal på plass, brev skal skrives og vi skal ha tid til en reflektert praksis. Situasjonen oppleves ofte som at det ikke er tid til alt. Dette tydeliggjør spenningen mellom forvaltning (styring av skolen) og profesjon (styring i skolen) (Møller, 1996). Dette er et komplekst dilemma som ledere befinner seg i hele tiden *«Det som vurderes som administrativt riktig er ikke nødvendigvis det samme som hva som vurderes som pedagogisk riktig,»* sier Møller (1996, s. 107).

Gjennom dyktige fagledere mener rektor at hun selv vil få høyere legitimitet. Det er lett å være enig i dette argumentet, men samtidig nevner en av informantene at sammensettinga av ledelsen fungerer motsatt av legitimitetsbyggende, fordi den er satt sammen av tre fagledere og en rektor, alle av samme kjønn og alle i samme aldersjikt. I tillegg vil nok flere hevde at de representerer mye av det samme synet på ledelse og skoleutvikling. Tillitsvalginformanten er imidlertid noe uenig i dette. Han vektlegger kompetanse og faglig dyktighet foran kjønn og alder og hevder at skolen har en god ledelse som har høy grad av legitimitet gjennom sitt faglige arbeid.

Ledere opparbeider seg legitimitet ved aktivt å bruke og involvere medarbeiderne. På denne måten vil man som leder også kunne påvirke skolekulturen i ønsket retning. Å involvere det pedagogisk personalet er helt avgjørende for å lykkes med endringsprosesser. Skolelederne må kjenne på spenningene som finnes mellom ledelse og lærerkultur, og balansere hvor mye disse spenningene skal utfordres på sin skole. Gjennom å opparbeide gode relasjoner til sitt eget personale vil man kunne skape nødvendig tillit og legitimitet for å gjennomføre de prosessene man som leder ønsker.

Slik jeg forstår mine informanter så er det mange gode tanker rundt legitimitetsbegrepet på skolen, men de fullføres bare til dels slik at fullstendig legitimitet ikke er til stede. Det er også interessant å høre informantene uttrykke endringene som har vært, fra en vanskelig start, til noe som er mye bedre i dag. Det viser at det over tid er mulig å bygge opp tillit og legitimitet ved å være en sterk fagperson som står på og gjør jobben sin, men tidsaspektet må ikke undervurderes. Endring tar tid og legitimitetsbygging tar tid.

Svaret på mitt tredje forskningsspørsmål i kapittel 1.2, hvordan legitimitet for endring kan skapes i en skoleorganisasjon, er forsøkt besvart i dette kapittelet. Gjennom mine informanter så ser det ut til at relasjoner er et nøkkelord. Legitimitet skapes dermed i samhandling mellom de forskjellige aktørene. Dette forsterkes ytterligere ved at tilgjengelighet og deltagelse nevnes som positive faktorer i forhold til legitimitet. Kunnskap og faglig kompetanse ser også ut til å være et viktig element.

5.4 Ledelses rolle i endring av etablerte skolekulturer

De fleste av mine funn er lett å relatere til velkjente teorier. Jeg vil si at noe av det mest interessante i mine funn er erkjennelsen av hvor kompleks og mangfoldig en skolekultur er. Jeg tror ikke det er riktig å si at det finnes noen fasiter på mine forskningsspørsmål fordi hva som er riktig vil variere med blant annet formell ledelse, uformelle ledere, sammensetning i forhold til alder, kjønn og ansiennitet. Gjennom mine informanter så ser jeg at de også har forskjellig syn på ledelsen ved Fuglekvitter skole. I forhold til ledelse var det interessant og overraskende i hvor stor grad det ble referert til og sammenlignet med den tidligere ledelsen, som faktisk er fem år siden avsluttet sitt engasjement ved skolen. Jeg tenker at det sier noe om hvor sterk en skolekultur er og hvor lang tid det tar å endre en skolekultur. Dette samsvarer også med Hargreaves (2008) og Berg (2007) sine begreper innenfor skolekultur.

Jeg skriver i avsnitt 5.1 at det er ingen tvil om at en skolekultur kan være svært styrende på en skoleorganisasjon. Mine empiriske funn viser at skolekulturer i mye større grad enn det jeg var klar over virker styrende på en skole, samtidig samsvarer dette med teorier om den pedagogiske arven og aktørberedskapen som ble omhandlet i teorikapittelet. Spenningene som oppstår mellom endring og skolekultur fordrer store krav til lederrollen. Jeg ser at det er viktig å forstå at et slikt spenningsforhold mer eller mindre alltid vil eksistere. Kompetanse om strategier for å påvirke og endre en slik kultur blir dermed svært viktig for å lykkes med endringsprosesser (Jacobsen 2007). Videre så kommer det fram i 5.1 at aktørberedskapen må være mottakelig for nye endringer, noe som tar tid. Det kommer derfor fram at det er viktig å ta hensyn til tidsperspektivet. Endringer må ikke gjennomføres for raskt og det må heller ikke være for mange ting som endres på samme tid. Samtidig er mandatet til skoleledere å implementere og gjennomføre skoleutviklingsprosjekter, se på egen skole som en lærende organisasjon og å utvikle den enkelte lærer. Dette krever at skolen stadig er i endring og utvikler seg for å tilpasse seg dagens samfunnsnormer. Kompetanse og bevissthet rundt endringsstrategier er dermed vesentlig for å lykkes. Det å lære seg strategier som kan brukes til å dreie aktørberedskapen i skolekulturen i ønsket retning fremstår dermed som viktige lederegenskaper. Vellykkede strategier for å få til endringsarbeid som kom fram i min undersøkelse sett i lys av lederrollen er distribuert og relasjonell ledelse. Denne typen ledelse ble også nevnt av alle mine informanter. Jeg forstår da distribuert ledelse som delegering av

oppgaver og medvirkning på alle nivåer i organisasjonene. Som jeg skriver i kapittel 5.2 så er nettopp involvering og medvirkning på alle nivåer sett i lys av en nedenfra-og-opp-tilnærming på ledelse vesentlig (Møller 2006). Det er vel det som tydeligst har kommet fram i denne undersøkelsen som en viktig faktor for å kunne lykkes med å håndtere spenningsforholdet mellom ledelse og endring. Det å jobbe med relasjoner er også vesentlig for lykket fordi det uten god relasjonskompetanse vil være vanskelig å utvikle legitimitet.

En skolekultur kan oppleves som veldig styrende, noe som krever gode lederegenskaper for å kunne påvirke spenningen mellom endring og ledelse. Det vil si at ledelsen sin rolle i forhold til endring av etablerte skolekultur er helt vesentlig. Det er lederrollen som skal skape legitimitet for endring. Det er denne legitimiteten som gjør det mulig å påvirke i ønsket retning og som skal gi kraft nok til å gjennomføre, men uten at spenningsforholdet mellom ledelse og skolekultur blir for stor. Lederrollen vil da fordre at man finner riktige og gode strategier som kan påvirke og skape legitimitet for endring. I kapittel 5.3 nevnte jeg tilgjengelighet, deltagelse og samhandling gjennom relasjonell ledelse som viktige funn i forhold til legitimitet.

Videre er tydelighet og tilgjengelighet nevnt flere ganger som vesentlige faktorer. Rekruttering blir også nevnt som viktig. En leders rolle er å skaffe seg de rette folkene som er lojale og gjennomføringsvillige. Rekruttering tar tid, men det er ingen tvil om at dette er vesentlig for å skape et godt og lærende skolemiljø.

Det er med andre ord relativt store krav til lederrollen i dagens skole. Skal man lykkes som leder er det vesentlig å mestre de nevnte strategiene samt veldig mange flere.

6 Konklusjon og Implikasjoner

For å forstå skolekulturers påvirkningskraft og evne til å påvirke, kreves mye kunnskap og forståelse. For å finne svar på mine spørsmål i denne oppgaven har jeg benyttet meg av teori og intervjuer. Til sammen gjennomførte jeg fire intervjuer med henholdsvis tre lærere og en skoleleder. Gjennom å se mine funn i lys av teorier om skolekultur, ledelse og legitimitet så har jeg forsøkt å finne svar på min problemstilling. I min empiri fant jeg noen kriterier for hva som er viktig kunnskap og hva som er gode ledelsesstrategier.

Hovedkonklusjonen er at skolekulturer kan være sterkt styrende i en skole. Teori, empiri, analyse og drøfting i denne oppgaven har vist at en skolekultur har mye makt og kan være styrende. Dette er i og for seg ikke revolusjonerende fordi mye teori kan underbygge disse påstandene. Det som imidlertid er overaskende, er hvor stor kraft det kan være i en skolekultur, og hvor mye makt uformelle ledere i en skole kan ha. Fuglekviser skole som var empirisk case i denne oppgaven, viste at en skole i stor grad kan styres av skolekulturer og subkulturer. Undersøkelsen der ga innblikk i begrensninger og muligheter som ligger i en skolekultur. Samtidig ser man hvor viktig lederrollen er og hvilke muligheter leder har til å påvirke gjennom å bruke rett kompetanse og de rette strategiene. Man har mange muligheter til å utforme en skole i ønsket retning hvis man utnytter det handlingsrommet som finnes, og hvis man er flink til delegerer ansvar og oppgaver.

Den enkeltfaktoren som tydeligst har kommet frem i denne undersøkelsen i forhold til lederrollen er at ledelsen må involvere alle nivåer i skolen når det gjelder medvirkning. Hvis alle blir sett og hørt, så vil det gjøre skolens aktører klare for de endringer som skal innføres. Ved å ha en nedenfra-og-opp-tilnærming på ledelse vil dette i større grad gjøre skolens aktørberedskap mottakelig for de endringer som skal implementeres. Denne enkeltfaktoren kan ses i lys av distribuert ledelse. Dette er en form for ledelse som gjennom gode relasjonelle ferdigheter vil være legitimitetsbyggende. Videre ser det ut til at endringshastigheten spiller en rolle i forhold til gjennomføring av skoleprosjekter. Aktørene må klargjøres og modnes over tid før de er mottakelige for nye utfordringer i form av nye implementeringer. Gjennomføringen av nye skoleprosjekter bør derfor ikke innføres for raskt.

6.1 Implikasjoner for ledelse

På bakgrunn av min studie så har jeg fått forståelse for viktigheten av å vektlegge kompetanse om ledelse, skolekultur og endringsprosesser, og at denne kunnskapen er viktig for å ta gode strategiske valg for å nå egne eller skolens mål. Satsing på ledelse gjennom studier som utdanningsledelse eller andre former for lederutdanninger vil kunne heve standarden på ledelse i norsk skole. Denne kunnskapen vil kunne hjelpe ledere i større grad til å ta de riktige og beste beslutningene for organisasjonen. Noen av funnene i min studie har belyst mulige strategier for hva som er god ledelse og hva som må til for å lykkes med styring av en skole. Blant annet har det både i min teori og empiri kommet fram at ledelse bør skje i samhandling mellom forskjellige aktører og at ledelse bør tenkes som en nedenfra-og-opp-strategi. Sett i lys av disse funnene, så vil en implikasjon for å kunne lykkes i større grad med skolens endringsprosesser, være å se ledelse som en handling som er rettet mot noe som felleskapet ønsker å endre, og som vokser fram i samhandling mellom aktører og konteksten de handler i. I denne sammenheng kan distribuert ledelse ses på som en mulig strategi for å tenke samhandling mellom skolens aktører. Som jeg skriver i kapittel 2.2.2 så skal ledelse verken begynne eller avsluttes på rektors kontor (Spillane, 2005). Ledelse skal fordeles mellom aktørene i skolen og sikre at flest mulig føler et eierforhold til de endringene som skjer. Dette igjen vil sikre en mer stabil endringsprosess som det er enighet om i personalet. I oppgaven nevner jeg medvirkning og involvering som en av de viktigste faktorene for å lykkes med endringsprosesser og dette vil samsvare godt med ovennevnte lederstrategi.

Videre er et av mine viktigste funn at det kan virke som om endringshastigheten spiller en betydelig rolle i forhold til hvordan man som leder skal lykkes med utviklingsarbeid. Det tar tid å gjøre aktørene i en skolekultur klare for endringer. Mennesker er av natur konservative og må derfor motiveres for endring. Det må være en fordel eller gevinst for den enkelte for at endring skal være ønskelig. En leder må motivere, modne og klargjøre sitt personale over tid før mottakeligheten hos aktørene i en skole er klare for ny praksis. Det er derfor viktig å forstå og godta at implementering av nye skoleprosjekter ikke må gjennomføres for raskt.

En ting er å jobbe ut ifra strategier, en annen ting er hvilke egenskaper man som leder må være i besittelse av for å lykkes med komplekse utfordringer? Hvilke krav stilles det til lederrollen i dagens skole? Hvordan kan handlingsrommet utnyttes? I mine funn kommer det relasjonelle perspektivet fram. Både leder- og lærerinformanter nevner dette som helt

avgjørende egenskap for en skoleleder. Dette er krav eller ønsker som går utover det man vanligvis vil definere inn under rektor sin arbeidsinstruks. I så fall er det behov for ledere som mestrer mye mer enn det som i oppgaven blir benevnt som det formelle oppdraget. En leder må gjennom sine relasjonelle egenskaper skaffe seg handlingsrom og vite hvordan dette kan utnyttes. Da kreves det ledere som kan se helheten, som hever blikket og som klarer å forstå aktørberedskapen i egen organisasjon. Fokuset må således være på det store oppdraget, der også den pedagogiske arven ses i lys av hvordan det er nå og hvordan det skal bli framover.

Generelt må ledere spørre seg selv om hvilket handlingsrom de gir sine medarbeidere, og om mål og forventninger er avklart. Å lede godt utdannede mennesker handler om å legge til rette for autonomi og fleksibilitet. Det handler også om å bygge opp legitimitet for det arbeidet man utøver. For å ha gjennomslagskraft i en organisasjon må medarbeiderne ha tro og tillit til sin leder.

Figurliste

Figur 1: Bevegelig mosaikk (Hargreaves 2008, s. 247)	10
Figur 2: Den pedagogiske arven (Berg 2007, s.73).....	12
Figur 3: Fire faser i kunnskapsprosessen (Etter Nonaka og Takeuchi 1995 – Irgens 2011)....	15
Figur 4: Friomsmodellen (Berg 1999, s.28).....	22

Tabeller

Tabell 1: Bakgrunnsinformasjon om informantene.....	29
---	----

Litteraturliste

Andersen, S. S. (1997). *Case-studier og generalisering – forskningsstrategi og design*. Bergen: Fagbokforlaget

Berg, G. (1999). *Skolekultur – nøkkelen til skolens utvikling*. Oslo: Ad Notam Gyldendal AS

Berg, G. (2003). *Att föstå skolan – En teori om skolan som institution och skolor som organisationer*. Lund: Studentlitteratur

Christensen, T., Lægreid, P., Roness, P. G. & Røvik, K. A. (2007). *Organisasjonsteori for offentlig sektor*. Oslo: Universitetsforlaget.

Fuglestad, O. L. & Lillejord, S. (red.). (1999). *Pedagogisk ledelse – i et relasjonelt perspektiv*. Bergen: Fagbokforlaget

Gronn, P. (2003). *The new work of educational leaders*. London: Paul Chapman Publishing.

Grøterud, M. & Nilsen, B. S. (2005). *Ledelse av skoler i utvikling*. Oslo: Gyldendal Akademisk

Hargreaves, A. (2008). *Lærerarbeid og skolekultur – læreryrkets forandring i en postmoderne tidsalder*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS

Holter & Kalleberg (red.). (2002). *Kvalitative metoder i samfunnsforskningen*. Oslo: Universitetsforlaget

Irgens, E.J. (2011). *Dynamiske og lærende organisasjoner : ledelse og utvikling i et arbeidsliv i endring*. Bergen: Fagbokforlaget

Jacobsen, D.I. (2004). *Organisasjonsendringer og endringsledelse*. Bergen: Fagbokforlaget

Jahnsen, H. & Nordahl, T. (2011). *Innovasjonsheftet: hvordan drive utviklingsarbeid med LP-modellen*. Porsgrunn: Lillegården Kompetansesenter

Kunnskapsdepartementet. (2003). *Kultur for læring*. (St.meld. nr. 30 (2003-2004)). Oslo: Departementenes Servicesenter.

Kunnskapsdepartementet. (2009). *Tid til læring*. (St.meld. nr. 19 (2009-2010)). Oslo: Departementenes Servicesenter.

Kvale, S. og Brinkmann, S. (2010). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS

Larsen, A.K. (2008). *En enklere metode – veiledning i samfunnsvitenskapelig forskningsmetode*. Bergen: Fagbokforlaget

Lillejord, S. (2003). *Ledelse i en lærende skole*. Oslo: Universitetsforlaget

Møller, J. (1996). *Lære å/og lede. Dilemmaer i skolehverdagen*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag

Møller, J. & Fuglestad, O.L. (2006). *Ledelse i anerkjente skoler*. Oslo: Universitetsforlaget

Ottesen, E. & Møller, J. (2006). *Distribuert ledelse som begrep og forskningsperspektiv*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag

Ringdal, K. (2009). *Enhet og mangfold*. Bergen: Fagbokforlaget

Sivesind, K., Skedsmo, G., Langfeldt, G. (2006). *Utdanningsledelse*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag

Skandsen, T., Wærness, J.I., Lindvig, Y. (2011). *Entusiasme for endring – en håndbok for skoleledere*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS

Spillane, J.P. (2005). *Distributed Leadership*. The Educational Forum, s. 143-150.

Sørhaug, T. (2004). *Managementaltet og autoritetens forvandling – ledelse i en kunnskapsøkonomi*. Bergen: Fagbokforlaget

Vedlegg 1 Intervjuguide

Innledning:

1. Kan du fortelle litt om din rolle ved skolen?
2. Kan du fortelle om fokusområdene til Trondheim kommune?
3. Hvordan samsvarer dette med skolens satsingsområder?
4. Kan du fortelle om skoleprosjektene «Svaneprosjektet» og LP-modellen?

Hva kjennetegner skoler som har opplevd endringsprosesser og hvor skoleutvikling har blitt en del av skolekulturen?

5. Hvordan vil du beskrive skolekulturen ved denne skolen?
6. Hvordan blir kommunens og skolens implementasjon/igangsetting av fokusområder mottatt i kollegiet ved skolen?
7. Kan du fortelle litt om hvilken strategi skolen har valgt i forhold til endringer?
8. Hva er grunnen til at denne skolen har lyktes med sine endringsprosesser?
9. Er skolen flink til å utnytte sitt handlingsrom?

Hvilke egenskaper hos en skoleleder er viktig for å påvirke organisasjonskulturen i en ønsket retning?

10. Hvilken rolle har ledergruppen spilt for endringer i forhold til selve endringsprosessen ved skolen?
11. Kan du gi noen konkrete eksempler på situasjoner hvor du mener skolens ledelse har lyktes i sin strategi for å få til endring?
12. Hva mener du er viktige faktorer for at en leder skal klare å motivere et personale til ønsket endring?

Hvordan kan legitimitet for endring skapes?

13. På hvilken måte er personalet trukket med i endringsprosessen?
14. Hvilke grep har ledelsen gjort for å få legitimitet i personalet i forhold til de endringer som er gjort?
15. Har det vært kritiske røster i personalet til de siste årenes endringsprosesser ved skolen?

Vedlegg 2 Intervjuguide leder

Innledning:

1. Kan du fortelle litt om din rolle ved skolen?
2. Kan du fortelle om fokusområdene til Trondheim kommune?
3. Hvordan samsvarer dette med skolens satsingsområder?
4. Kan du fortelle om skoleprosjektene «Svaneprosjektet» og LP-modellen?

Hva kjennetegner skoler som har opplevd endringsprosesser og hvor skoleutvikling har blitt en del av skolekulturen?

5. Hvilken rolle har ledergruppen spilt for endringer i forhold til selve endringsprosessen?
6. Har du noen spesiell ledelsesfilosofi i forbindelse med endringsarbeid/-prosesser i skolen?
7. Er det ført forhandlinger med de ansatte under omstillingsprosessen?
8. På hvilken måte er personalet trukket med i endringsprosessen?

Hvilke egenskaper hos en skoleleder er viktig for å påvirke organisasjonskulturen i en ønsket retning?

9. Hvilken rolle har ledergruppen spilt for endringer i forhold til selve endringsprosessen ved skolen?
10. Kan du gi noen konkrete eksempler på situasjoner hvor du mener skolens ledelse har lyktes i sin strategi for å få til endring?
11. Hva mener du er viktige faktorer for at en leder skal klare å motivere et personale til ønsket endring?

Hvordan kan legitimitet for endring skapes?

12. På hvilken måte er personalet trukket med i endringsprosessen?
13. Hvilke grep har dere i ledelsen gjort for å få legitimitet i personalet i forhold til de endringer som er gjort?
14. Har det vært kritiske røster i personalet til de siste årenes endringsprosesser ved skolen?

Vedlegg 3 Invitasjon til informanter

Hønefoss 5. april 2012

Invitasjon til å delta som informant til mastergradsoppgave i utdanningsledelse

Jeg jobber som rektor ved Veien skole i Ringerike kommune og studerer for tiden utdanningsledelse ved universitetet i Oslo ved siden av jobben. Jeg er i gang med mastergradsoppgave som skal leveres november 2012. I den forbindelse trenger jeg hjelp av deg som informant. Jeg planlegger å gjennomføre intervjuer i forbindelse med oppgaven i april/ mai 2012.

Mitt spørsmål til deg er om du kan tenke deg å la meg bruke inntil 1 time av din tid til en samtale.

Jeg ber deg om å gi en tilbakemelding så snart som mulig på om du kan tenke deg å delta i undersøkelsen. Jeg ber om å få tilbakemelding med navn og mobilnummer pr. E-post til følgende E-postadresse:

Eskil201@gmail.com

-så vil jeg ta kontakt for å gjøre nærmere avtale om tidspunkt.

Foreløpig hjertelig takk for hjelpen!

Har du spørsmål, kan du gjerne ringe på tlf. 41101594 eller sende e-post til eskil201@gmail.com Faglig ansvarlig for undersøkelsen er min veileder ved ILS, Jeffrey Hall, som kan også kontaktes på telefon 22857617 eller e-post: jeffrey.hall@ils.uio.no

Med vennlig hilsen

Eskil Dahl Rotherud

Rektor og student

Vedlegg 4 Informasjon til informanter

Hønefoss 5. april 2012

Til informanter som deltar i intervju i forbindelse ved masteroppgave ved UIO

Jeg er en masterstudent ved ILS, Institutt for lærerutdanning og skoleforskning, på Universitetet i Oslo. Jeg gjennomfører nå en undersøkelse i forbindelse med min masteroppgave i Utdanningsledelse.

Oppgaven har arbeidstittel: ***Endringsprosesser og skolekultur***

Jeg ønsker å se på hvilke knapper en leder kan trykke på for å oppnå legitimitet i en etablert skolekultur i forhold til å få til endring i ønsket retning. Hvilke egenskaper og ledelsesstrategier er avgjørende hos en skoleleder for å få til gode endringsprosesser og ønsket endring i en etablert skolekultur?

Å forstå kompleksiteten i endringsfenomenet er helt sentralt for å kunne velge riktig strategi når man skal endre organisasjoner på en planlagt og målrettet måte. Hensikten med denne oppgaven er å finne suksessfaktorer og ledelsesstrategier som motiverer og legitimerer i forhold til det å få til endring i en etablert skolekultur. Målet blir å etablere kunnskap om det å påvirke noens handlemåte i en bestemt og ønsket retning.

Om gjennomføringen:

- Intervjuet vil bli tatt opp på digital lydbåndopptaker
- Intervjuet vil bli gjennomført som en samtale med en blanding av åpne problemstillinger og styrte spørsmål
- Intervjuet vil vare inntil en time
- Samtykkeerklæring underskrives før intervjuet gjennomføres
- Alle opplysninger vil bli behandlet konfidensielt

Har du spørsmål, kan du gjerne ringe på tlf. 41101594 eller sende e-post til
eskil201@gmail.com Faglig ansvarlig for undersøkelsen er min veileder ved ILS, Jeffrey Hall,
som kan også kontaktes på telefon 22857617 eller e-post: jeffrey.hall@ils.uio.no

Med vennlig hilsen
Eskil Dahl Rotherud
Rektor og student

Vedlegg 5 Eksempel på analyse av intervjudata (Utdrag)

TRANSKRIPSJON

Transkribert av: Eskil D, Rotherud

Transkribert dato: 10.07. 2012

Transkripsjon av utvalgte deler av intervju med tillitsvalgte

Tematisk koding:

Tekst merket med grønt er knyttet til temaene under forskningsspørsmål 1
Hvor styrende er en skolekultur?

Tekst merket med blått er knyttet til temaene under forskningsspørsmål 2
Hvilke strategier bruker en skoleleder som ønsker å påvirke en skolekultur i ønsket retning?

Tekst merket med gult er knyttet til temaene under forskningsspørsmål 3
Hvordan kan legitimitet for endring skapes?

INTERVJUER:

Kan du fortelle kort om Svaneprosjektet?

- Jeg kom inn som ... med bakgrunn her så jobba jeg ved skolen når Svaneprosjektet var forberedt. Når det første året av Svaneprosjektet ble driftet hadde jeg permisjon ved skolen her. Jeg jobba på en annen skole ... også kom jeg tilbake til andre året. Jeg jobba på team med to andre. Da hadde vi sjetten trinn ... når jeg kom inn igjen, og da hadde ikke det trinnet jobbet med Svaneprosjektet året før på grunn av litt utskiftninger i lærerstaben og veldige ... hva skal jeg si ... et veldig turbulent år med mye sykemeldinger, permisjoner og sånne ting. Så vi kom inn og drifta Svaneprosjektet i løpet av ett år vi egentlig.

INTERVJUER:

Nå har du svart på neste, men det er flott. Men da samsvarer en del av det dere har jobba med, med kommunen sine.

-Delvis så gjør det det ja, men vi har jo en del egne ting som vi legger vekt på på skolen her og som vi har blitt enige om.

INTERVJUER:

Har dere noen store ting som....?

-...eh vi har egentlig ingen store ting, men det ble diskutert for et par år siden nå om å gå inn på den LP-modellen og det var en ting som ledelsen ønska veldig sterkt å gå inn på og gjorde egentlig et godt forarbeid også synes jeg med at vi hadde både han Nordahl å snakke til oss og vi hørte litt fra andre skoler som har holdt på med LP-modellen. Det ble nedstemt i personalet her og trur nok at det var en slags sånn protest på ... en liten protest mot ledelsen ... på mange måter.

INTERVJUER:

Hvordan foregikk protesten?

-Nei, det var rett og slett at, det endte den dagen vi skulle stemme ja eller nei til LP-modellen. Så endte det med en slags diskusjon om ressursbruk for det krever en del ressursbruk og det ble satt opp mot innkjøp av lærebøker blant annet av enkelte ... på skolen her. Så det ble en dårlig avslutningsprosess på en måte og jeg trur nok skoleledelsen følte seg motarbeidet fra enkelte på huset i forhold til det ... på det jeg tolker som på en litt barnslig måte.

INTERVJUER:

Men det var en demokratisk prosess?

-Det var en demokratisk prosess og ledelsen var helt åpen på det hele tiden på hva som ville kreves av flertall for at vi skulle gå inn for LP-modellen.

INTERVJUER:

For de kunne ha kjørt igjennom?

-... de kunne ha kjørt igjennom, men de ønska å ha en demokratisk prosess på det og gjorde

INTERVJUER:

Hvordan jobbet ledelsen for å prøve å få gjennomslag for LP-prosjektet?

-Eh....gjennom kursing, gjennom at han Nordahl kom og prata til oss, andre lærere fra andre skoler som delte sine erfaringer med oss, i tillegg til at de jobba i lederteamet eller plangruppa, vi kaller det lederteam her da gjennom at storteamlederne fra 1-5, 5-7 og 8-9..eh 8-10 så vi tok det inn på en måte i teamtida våres så har det vært snakk om å tru...eh det vil si, det var det dem jobba med....eh i tillegg var jeg involvert som tillitsvalgt i forhold til ressursbruk og hva som skulle brukes på det her så jeg var med på den prosessen.

INTERVJUER:

Var det enstemmig eller kunne det ha havna i hvilken retning som helst, om det det skulle bli ja eller nei?

-Jeg forventa at det skulle bli ... at de skulle si ja jeg da.

INTERVJUER:

Så det var litt overraskende?

-Ja, jeg ble litt overraska. Jeg trudde det skulle bli jevnt, men trur det var mange som snudd seg på den siste dagen, spesielt på småtrinnet som sliter litt med å få lesebøker og sånn der og da slengte dem inn nei-stemmen sin for at dem trudde at bruker vi ikke ressursene på det her så får vi masse lærebøker.

INTERVJUER:

Nettopp ... så det ble litt affektstemming da?

-Ja, og det var nok et par tre som kjørte ganske kraftige argumenter for mot LP-modellen og de vant fram på en måte på den da.

INTERVJUER:

Interessant det ... jobba ledelsen noe med skolekulturen for å prøve å påvirke med lobbyvirksomhet i dørene her?

-Jeg trur ikke dem drev så mye lobbyvirksomhet, men de forventa nok at det her skulle det sluttet opp om ... jeg tror det og jeg forventa det som tillitsvalgt også, hadde ikke fått noen andre signaler av ... på det heller. Det stor teamet som jeg var på den gangen, det samme som jeg er nå med 5-7, der var vi veldig positiv egentlig. Ungdomstrinnet var nok noe mer negative ... og litt på grunn av dette her blir kjedelig. Nå skal vi jobbe med det her og de følte ikke helt behov for det og de tøffeste elevgruppene våres er på småtrinnet holdt jeg på å si, nå kommer de jo oppover, men jeg er veldig overraska at de på småtrinnet, 1-4, ikke sa ja til det her fordi hadde virkelig behov for det her, men de så ikke helt sin

INTERVJUER:

Men de satte det bare opp mot ressursbruk til skolebøker?

-Ja, jeg tror det ble avgjørende, pluss at en del var uenig i å holde på med det her i utgangspunktet.

INTERVJUER:

Hvilke grep har ledelsen gjort for å få legitimitet i personalet i forhold til de endringer som er gjort?

-Ledelsen har blitt litt nærmere oss, men det er en veldig administrativ ledelse her. Sitter mye på kontoret og gjør oppgaver. Legitimiteten skaffes ute blant elever og lærere, men her har ikke rektor noe forhold til elevene fordi hun ikke er i gangene eller klasserommene. Det savner jeg litt. Ikke alle elevene vet hvem rektor er og de har nok et litt sånt fjernt forhold til rektor. Nå skal det sies at den fysiske bygningsmassen gjør det litt vanskelig da, siden de sitter adskilt i sin egen paviljong.